

## 2. Currículo, Equidade e Qualidade

---

### ÍNDICE

Ana Maria Vale Pereira .....	221
Andrio Alves Gatinho .....	232
Angelita Mendes .....	243
Eliane Brito de Lima & Teresa Cristina Vasconcelos .....	258
Elisangela Bernado .....	268
Fátima Antunes & Virgínio Sá .....	284
Fernando Figueiredo .....	295
Francisco Sousa .....	307
Isabel Cristina Parolin .....	316
Laura Cristina Vieira Pizzi & Izabella da Silva Vieira .....	325
Marilde Queiroz Guedes .....	334
Mariléia Maria da Silva & Julia Marina Marchi de Almeida .....	346
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar & Josilene Augusto Lobo .....	356
Regina Cely de Campos Hagemeyer .....	368
Teresa Figueiredo & Isabel Sanches .....	380

Ana Maria Vale Pereira

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

anavale@fpce.up.pt

## O “CALCANHAR DE AQUILES” DO PROGRAMA AEC: A ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O programa de “Generalização do Ensino do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular”, lançado em 2006 pelo ministério da Educação, configura um dispositivo de melhoria das condições de ensino e de oferta de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Este programa, intimamente associado ao conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI), pretende cumprir uma dupla finalidade: alargar a formação das crianças através da oferta gratuita de um conjunto de actividades enriquecedoras do currículo e constituir um apoio institucional para as famílias.

Decorridos os primeiros anos após a generalização destas medidas ao universo das Escolas do 1º CEB, torna-se necessário reflectir sobre o modo como estão a ser localmente desenvolvidas e sobre as potencialidades e os limites das mesmas, perante a emergência de um cenário de reconfiguração do 1º CEB – nomeadamente ao nível da organização pedagógica e da gestão curricular.

A presente comunicação serve-se da análise de um conjunto de avaliações do projecto, presentes nos relatórios produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) do Ministério da Educação, pela Confederação Nacional das Associações de Pais CONFAP, pelas associações de professores de Inglês, de Música e de Educação Física, bem como no relatório do projecto coordenado por Pedro Abrantes, que sistematiza os principais resultados de um estudo multi-casos realizado em contextos sociais e geográficos distintos. Num primeiro momento discutem-se as particularidades do programa e as suas implicações nos contextos de aplicação e num segundo põem-se em relevo algumas das suas potencialidades e constrangimentos emergentes dando particular ênfase ao que parece configurar o “calcanhar de Aquiles” deste programa, a articulação curricular.

Com este trabalho procuramos dar um contributo para um debate alargado sobre as possibilidades e limitações do programa e, em simultâneo, para o envolvimento dos agentes educativos na promoção de uma atitude prudente, no que concerne à articulação e desenvolvimento curricular, capaz de acautelar a articulação entre equidade e qualidade na escola pública portuguesa.

Palavras-chave: escola a tempo inteiro, actividades de enriquecimento curricular, articulação curricular, qualidade e equidade.

### INTRODUÇÃO

Uma das bandeiras da política educativa do actual Governo, apresentada com propósito da valorização do 1º ciclo do Ensino Básico, e que teve implicações significativas nas instituições escolares deste nível de ensino, traduz-se na ideia «Escola a Tempo Inteiro» - ETI. Em torno desta hiper medida outras gravitam que a complementam e/ou sustentam. Entre elas o Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular, publicamente apresentado como dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças, independentemente do grupo social de origem.

Esta «louvável intenção» (re)pôs na ordem do dia o tema da articulação curricular - segundo os dados empíricos, um dos «pontos críticos» dos sistemas educativos internacionais, e do nosso em particular. É sobre esta medida e as suas relações com a articulação curricular que recai a nossa atenção e a reflexão que deu corpo a esta comunicação, que se apresenta estruturada em torno de quatro pontos.

No primeiro ponto, procuramos salientar o carácter dinâmico e evolutivo do conceito de «escola(ridade)básica», bem como a sua dependência de um «quadro referente», que a sustenta em determinado momento social e histórico. Um exercício que apoia a compreensão da reconfiguração do 1º Ciclo, em curso, e o novo mandato que lhe foi conferido. No segundo, pretendemos pôr em relevo algumas das potencialidades e constrangimentos decorrentes desta tentativa de

institucionalização do extra curricular, e da inerente sobreposição, no espaço escolar, de tempos, actividades, profissionais, lógicas de acção e tipos de educação, não só diferentes, como contraditórias entre si. No terceiro ponto, tentamos pôr em evidência a insustentabilidade do desiderato de articulação curricular. Circunstância que decorre, por um lado da diferença do estatuto atribuído à educação formal e não formal, e por outro à dificuldade de articulação entre o currículo integrado do 1º ciclo e as actividades de enriquecimento curricular organizadas segundo a lógica disciplinar. Por fim, no quarto ponto, reiteramos a necessidade de separação dos tempos e espaços educativos, proposta por Cosme e Trindade, em 2007, e damos o nosso contributo para a criação de uma alternativa à ideia de «Escola a Tempo Inteiro», que se alicerça no produtivo conceito de «cidade educadora», e na inerente reutilização de recursos existentes. Um referente portador de um potencial de democratização que extravasa o espaço e o tempo escolar e, em nosso entender, promotor do necessário equilíbrio entre equidade e qualidade.

### **ESCOLA A TEMPO INTEIRO: A RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA**

Encetar uma reflexão sobre as potencialidades e vicissitudes da institucionalização do «não curricular» e da articulação curricular intra e inter decorrente da reconfiguração em curso no 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso país, implica que nos detenhamos, ainda que por breves momentos, na análise do conceito de «escola básica» e na natureza relativa e dinâmica que o mesmo reveste.

Escola básica: um conceito dinâmico

Uma das linhas de reflexão que este trabalho suscita incide sobre o significado da designação «escola básica»<sup>1</sup>. O conceito de escola/educação básica, à semelhança do que ocorreu noutros países, consolidou-se entre nós a partir do momento histórico em que se reconheceu a toda e qualquer pessoa o direito a um conjunto de aprendizagens sem os quais se admitia ser difícil, senão mesmo impossível, a sua integração em sociedade. Direito, entre nós, consagrado no artigo 145, parágrafo 30º da Carta Constitucional de 1826.

Como é do conhecimento geral, o paradigma matricial de «escola(ridade) básica», tinha a duração de três anos e reduzia o conjunto das aprendizagens essenciais ao saber «Ler, escrever, e contar», uma concepção que perdeu até meados do séc. XX. Na década de 60 do século passado, as primeiras letras revelaram ser um alicerce exíguo e a expansão a novos tempos e conteúdos curriculares revelou-se indispensável e mesmo incontornável.

A compreensão da progressiva evolução deste conceito, desde a sua génese até aos nossos dias é, como sugere Lemos Pires, facilitada pela análise do significado do adjectivo «básico/a». Efectivamente, este qualificador não só não contém qualquer indicação relativamente à natureza das aprendizagens a realizar, como não estabelece aprioristicamente a dimensão, ou extensão, da base que o signo pressupõe. Isto é, não remete para “um dado (...) um atributo independente” (Pires, 200:135), mas para um conceito convencionalmente estabelecido, e nessa exacta medida, variável e passível de alterações intimamente articuladas com o «quadro referente» privilegiado num dado contexto social, histórico e político.

Assim sendo, é compreensível que com o passar do tempo e a progressiva alteração do quadro referente, ou «referencial»<sup>2</sup>, o conceito de escola básica se tenha progressivamente distanciado da sua matriz fundadora, e sujeito a várias mutações: aberto a novos conteúdos, ampliado o nível de aprofundamento dos mesmos e, por consequência, dilatado no tempo<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Designação por nós utilizada por associação à da «educação básica».

<sup>2</sup> “Conjunto de normas ou de imagens de referência em função das quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objectivos da política pública considerada” (Muller 1955, 2004, *Cit. in* Carlos Pires, 2007: 81)

<sup>3</sup> Os três anos fundadores passaram para quatro ou cinco, posteriormente para seis, sendo neste momento de nove anos.

A criação e implementação – pelo XVII governo constitucional – da medida «Escola a tempo inteiro» (ETI)<sup>4</sup>, é bem paradigmática da natureza relativa e dinâmica do conceito de «escola(ridade) básica». Esta bandeira da política educativa do actual governo – criada com a dupla finalidade do apoio institucional às famílias e o alargamento da formação das crianças - traduziu-se, na prática, no alargamento da oferta escolar para 8 horas diárias e na completa ocupação educativa dos alunos ao longo do tempo escolar, no espaço escolar. Pelo que configura uma das alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país, traduzida nas reconfigurações em curso, tanto na matriz, como no papel do 1º ciclo<sup>5</sup>, bem como no regime de monodocência que tradicionalmente o caracterizava – que passou a ser «coadjuvado».

Entre os instrumentos criados pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a implementação da «escola a tempo inteiro» contam-se: a generalização do funcionamento das actividades lectivas em «regime normal»; a revalorização das áreas curriculares «nucleares», que passaram a ter tempos mínimos semanais estabelecidos por Despacho<sup>6</sup> e a ocupar 70% do horário lectivo e a «ocupação educativa» através das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)<sup>7</sup> – um programa legalmente implementado<sup>8</sup> em todas as escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, desde o ano lectivo 2006-2007.

### **PROGRAMA AEC: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO EXTRA CURRICULAR**

O programa AEC configura a pedra basilar, a outra face do conceito «escola a tempo inteiro», é o instrumento que permite assegurar que as crianças têm actividades de aprendizagem ao longo das 8 horas; garante o apoio ao estudo<sup>9</sup>; mobiliza as crianças para aprendizagens de tipo complementar – o Ensino do Inglês, a Actividade Física e Desportiva, o Ensino da Música (por vezes, associados, às Expressões Artísticas ou às Técnicas de Informação e Comunicação - TIC) e, ainda, a generalização do fornecimento de refeições a todas as crianças deste nível de ensino.

Quatro anos decorridos após a implementação desta medida, e fruto do trabalho empírico que temos vindo a desenvolver<sup>10</sup>, consideramos ter condições para identificar as implicações desta medida nos diferentes contextos: nas famílias com crianças a frequentarem o 1º CEB, no quotidiano destes alunos, na organização e dinâmica das escolas e, ainda, na organização dos municípios<sup>11</sup> – «entidades promotoras», na maioria das situações. Mas atendendo à temática que aqui nos reúne, centraremos agora a nossa atenção apenas nas implicações das «AEC» nas estruturas, e dinâmicas das instituições escolares abrangidas pelo programa e, mais especificamente, nas questões da tão propalada articulação curricular.<sup>12</sup>

### **VIRTUDES E VICISSITUDES**

Como acontece com outras medidas políticas, tanto a «ETI» como o programa «AEC» têm vindo a revelar algumas virtudes e vicissitudes, entre as primeiras destacam-se: i) o papel de «resposta social» às necessidades das famílias, sobretudo às de

<sup>4</sup> Doravante referido no texto pela sigla ETI.

<sup>5</sup> Uma das mudanças mais significativas induzidas pela implementação destas medidas reside na transferência do poder de decisão do Estado para as Autarquias.

<sup>6</sup> Despacho nº 19 575/ 06, de 25/09- Língua Portuguesa (8horas), Matemática (7horas), Estudo do Meio (5horas), áreas de expressão artística e físico - motora e reforço de outras áreas curriculares (5 horas).

<sup>7</sup> Doravante designado no texto por programa «AEC».

<sup>8</sup> Despacho da Ministra da Educação nº. 12.591, de 16 de Junho de 2006 - normativo posteriormente substituído pelo Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio.

<sup>9</sup> Actividade da exclusiva responsabilidade da escola, e em particular do professor titular de turma.

<sup>10</sup> No Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da U. P.

<sup>11</sup> "As AEC constituem uma das áreas contempladas nos, cerca de 90, contratos de execução de transferência de competências para os municípios em matéria de educação assinados ao abrigo do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho " cf. Relatório AEC Execução Física 2008/2009.

<sup>12</sup> Cf. Canário (2002:150).

menores recursos financeiros; ii) o potencial de ruptura com a lógica convencional e de “contaminação” do espaço escolar pelas ideias e práticas do não-escolar que esta medida comporta; iii) o reconhecimento do valor educativo, e da importância, das aprendizagens e experiências extra-curriculares no desenvolvimento pessoal e social das crianças; iv) a democratização do acesso a aprendizagens, saberes e actividades culturais, desportivas e artísticas, anteriormente, praticamente, arredadas dos tempos e espaços desta instituição escolar.

No que às vicissitudes e constrangimentos diz respeito, relevam-se entre outras: i) o risco de “hiper-escolarização da vida das crianças”<sup>13</sup> – um “efeito colateral” cujas implicações nos percursos escolares e vida futura das crianças importa seguir, conhecer e aprofundar; ii) a forte, mas em nosso entender mal sustentada, aposta na articulação entre a educação formal e a não-formal; iii) a instabilidade do dispositivo de democratização de acesso a todas as crianças “de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo”<sup>14</sup>, que tem contribuído não só para subverter as finalidades do programa (nomeadamente o desejado equilíbrio entre e qualidade e equidade) como para, progressivamente, transformar o que surgiu como uma «intenção louvável»<sup>15</sup> num potencial «mau investimento»<sup>16</sup>.

A abertura do espaço escolar do 1º CEB a áreas da educação não-formal, não só veio promover uma nova relação de forças entre as aprendizagens e as lógicas curriculares daí decorrentes, e redefinir a «temporalidade intra-escolar»<sup>17</sup>, como (re)colocar na ordem do dia o tema da «articulação curricular». Com efeito, para além deste tema ser objecto de crescente atenção por parte da produção legislativa,<sup>18</sup> ele é recorrente nos mais variados textos formais relacionados com as AEC: nas «Orientações Programáticas» fornecidas pelo ME, em todos os relatórios de Acompanhamento produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa – CAP<sup>19</sup> – e nos mais vários textos que têm vindo a ser produzidos, nomeadamente, no Relatório do Estudo coordenado Pedro Abrantes (2009) – resultado de uma encomenda do ME ao CIES-ISCTE.

### **A ARTICULAÇÃO CURRICULAR: UMA RELAÇÃO INSUSTENTÁVEL**

No entanto, as citações abaixo reproduzidas revelam de forma inequívoca que a articulação permanece entre nós, independentemente da sua finalidade, no plano dos desejos, o mesmo é dizer, um desiderato por cumprir.

“(…) é, uma minoria, o número de docentes que investiu na reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos ou sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem ou de forma ainda mais acentuada, na construção de materiais ou de Instrumentos de Avaliação. (Ibid.)

“Agravando de certa forma a desarticulação evidenciada, foi identificado, (...), algum desconhecimento do que é uma escola do 1º ciclo e do que são os alunos deste nível etário, por parte de alguns professores das actividades de enriquecimento curricular. (Ibid.)

<sup>13</sup> Cf. Cosme e Trindade (2007:17).

<sup>14</sup> Cf. Palhares (2009: 72).

<sup>15</sup> Cf. Margarida Ramires Fernandes (2000:142).

<sup>16</sup> Cf. Roldão (2008).

<sup>17</sup> Palhares (2009: 54).

<sup>18</sup> O decreto regulamentar Nº 12/2000 e o despacho nº 13313/2003, que organizaram compulsivamente todas as Escolas básicas em Agrupamentos verticais são paradigmáticos, relativamente a esta preocupação.

<sup>19</sup> “O Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico é acompanhado por uma comissão constituída para o efeito, a CAP, da qual fazem parte a Directora Geral da DGIDC e os Directores Regionais de Educação. Os representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), têm vindo igualmente a participar nas actividades da CAP, conforme previsto no referido Despacho”. Cf. CAP- Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008-2009.

“Tal como acontecia no ano passado, verifica-se que a articulação pedagógica e curricular, a qual consiste essencialmente em reuniões de trabalho, é ainda uma matéria a desenvolver, ainda que se tivessem verificado algumas melhorias em relação ao ano lectivo anterior. A partilha de informação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC circunscreve-se, frequentemente, à partilha de informação sobre os alunos e em contexto informal.” (CAP- Relatório de Acompanhamento 2007/2008).

“Não foi evidente a articulação entre os professores das actividades de enriquecimento curricular e os professores titulares de turma, assim como não existe um conhecimento da dinâmica das actividades por parte do professor titular de turma. (Pedro Abrantes et. al.: 2009)

“...tendo em conta o trabalho realizado nas AEC. Urge um trabalho de articulação entre ciclos de ensino, sobretudo na área do Inglês, para que a qualidade da acção educativa melhore e as aprendizagens no 2º ciclo de escolaridade não se apresentem como desmotivadoras para o público escolar.” (Ibid.)

Chegados a este ponto, importa, precisar o que, no contexto deste programa, se entende por «articulação curricular» e, em particular, quais os problemas e fragilidades que se colocam à sua concretização.

Como as citações acima permitem constatar, neste quadro a articulação tanto remete para a dimensão «vertical» como para a «horizontal». A articulação vertical, tem por finalidade garantir a continuidade curricular, na transição entre o 1º e o 2º ciclo que, como é do nosso conhecimento, implica a “transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente” (Fernandes, 2000: 142), e, o mais importante, a “transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento” (Ibid.). Uma transição que por estar na génese de descontinuidades e consequentes dificuldades para um número significativo de alunos e é consensualmente, e internacionalmente, reconhecida como um «dos pontos críticos» dos sistemas educativos.

A criação de medidas específicas para este fim, como a criação das Escolas Básicas Integradas e, mais recentemente, os Territórios de Intervenção Prioritária, por um lado revela que a existência desta dificuldade “crónica” no nosso sistema educativo; por outro, que a dificuldade em a superar, não é nova e se prende com dimensões várias: a cultura organizacional, os níveis de administração e, sobretudo, com a complexidade inerente à transição de um sistema de ensino tendencialmente generalista e interdisciplinar, ministrado por um único professor, para um outro de matriz disciplinar, «segmentado», ministrado por um grupo de professores autónomos entre si.

Circunstancia, que no programa das AEC do 1º ciclo, é agravada pelo carácter optativo da frequência das actividades: o Inglês, a Música e a Físico Desportiva, uma condição que “sabota” e torna improdutiva qualquer tentativa de construção de uma efectiva articulação entre os currículos do 1º e 2º ciclo<sup>20</sup> – organizado como se sabe por disciplinas de frequência obrigatória. Incongruência que está na origem de muitas das dúvidas levantadas pelos docentes e, na maioria das situações, legítima que a articulação «vertical» ainda não tenha passado do plano da «intenção louvável», ou seja, não tenha sido fácil de construir e/ou implementar.

Como Cosme e Trindade (2007: 54) sublinham, dada a importância atribuída à iniciação da Língua Inglesa, a precursora deste programa, não se compreende que esta tenha sido remetida para um espaço de frequência facultativa. Uma situação que se antevê geradora de discrepâncias significativas de aprendizagem, no final de 4 anos de frequência, à entrada no 2º

<sup>20</sup> O carácter optativo da frequência do Ensino do Inglês – independentemente da obrigatoriedade da oferta – é deste ponto de vista bem paradigmático, como pode ser solicitar aos agrupamentos de escolas que, em sede de departamento de línguas, promovam a continuidade entre 1º e 2º ciclos nesta área disciplinar, se não está garantida a todos os alunos a frequência do Ensino do Inglês no 1ºCEB

Ciclo e o mais dramático, como bem sublinha a Associação dos Professores Portugueses de Inglês<sup>21</sup>, potenciadora do risco de desmotivação e geradora de insucesso.

A tentativa de resposta a esta questão esteve na origem de algumas soluções pontualmente aplicadas, que importa questionar e reflectir, como a estratificação dos alunos que transitam para o 2º ciclo, com base no nível de conhecimento desta língua estrangeira. Mas são muitos os que propõem a integração do ensino do Inglês no núcleo duro das actividades curriculares<sup>22</sup>, com tudo o que a mesma implica, tanto ao nível da reconfiguração do horário semanal das actividades ditas curriculares, como dos tempos atribuídos a cada uma dessas áreas.

Como acima ficou dito, o conceito de articulação curricular não é monolítico, abarca uma outra dimensão, transversal aos diferentes níveis e tipos de escolarização, que remete para o conjunto de conteúdos, representações e experiências que permitem aos sujeitos desenvolverem e integrarem sentimentos de pertença a uma determinada sociedade (Roldão, 2002), falamos da articulação «horizontal», que visa sobretudo a integração de distintas áreas do conhecimento.<sup>23</sup>

Para alguns autores, (Cosme e Trindade, 2007:) a «articulação horizontal» no 1º ciclo, estaria facilitada pelo «regime de monodocência», pelo facto do currículo ser ministrado por um único professor, condição segundo estes autores facilitadora da articulação “interdisciplinar entre a linguagem escrita, a linguagem matemática e outros instrumentos e dispositivos de expressão” (Op. cit.: 35). No entanto, para Maria do Céu Roldão<sup>24</sup> esta condição, só por si, não constitui o garante da articulação curricular.

Ainda que partíssemos do pressuposto de que o regime de monodocência constituía condição suficiente para garantir a articulação horizontal, o certo é que medidas legislativas recentes vieram comprometer de forma significativa, essa matriz interdisciplinar do currículo do 1º ciclo e minar de forma incontornável o seu potencial em matéria de articulação curricular. Nomeadamente, o despacho nº 19 575/06, de 25/09, que estabeleceu a implementação compulsiva da repartição das 25 horas lectivas semanais por disciplinas – 8 horas destinadas a Língua Portuguesa, 7 horas a Matemática, 5 horas a Estudo do Meio e 5 horas distribuídas pelas áreas da Expressão Artística, Físico – Motora e reforço de outras áreas disciplinares. Este instrumento legislativo teve, em nosso entender, um papel decisivo no reforço e valorização da «segmentação» do currículo do 1º ciclo e, por conseguinte, na reconfiguração da sua matriz interdisciplinar.

Paralelamente aos factores acima referidos, o programa AEC, ao institucionalizar o acesso a actividades educativas de carácter não-formal, sobrepôs num mesmo espaço duas realidades muito distintas entre si quanto às práticas e experiências, às lógicas de acção/intervenção, mas sobretudo, às suas finalidades. Contribuindo, assim, de forma significativa para ampliar a dificuldade da tarefa de integração entre as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares - que como sabemos não se confinam aos espaços-tempos escolares, nem fazem depender a sua validade, ou legitimidade, do facto de ocorrerem em contexto intrainstitucional.

Pese embora o investimento e o esforço efectuado, a aparente incapacidade para suprir este, e outros, «pontos críticos» está a “contaminar” o programa AEC e, nessa medida, o mandato de democratização do acesso a actividades de educação não-formal – um importante complemento do ensino escolar – o que concorre para reforçar nas populações a ideia de uma escola básica «deficitária» (Correia e Matos 2001). Uma das razões que nos leva a colocar algumas reservas à medida «escola a

---

<sup>21</sup> Cf. Relatório Final da APPI – CAP (2008/2009).

<sup>22</sup> Proposta reiterada em todos os relatórios da Associação Portuguesa de Professores de Inglês – APPI uma das associações de docentes que integra a Comissão de Acompanhamento do Programa AEC. Cf. APPI – CAP. Relatório Final de Acompanhamento 2008-2009, pag. 15.

<sup>23</sup> Esta dimensão poderia fazer a diferença na reconfiguração em curso do 1º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>24</sup> A autora reconhece, contudo, ao regime de monodocência características que o tornam adequado para a educação das crianças deste nível escolar (cf. Roldão, 2002).

tempo inteiro» e, particularmente, a questionar a inevitabilidade da justaposição de actividades curriculares e de enriquecimento curricular, ou extras curriculares, no espaço-tempo da escola básica.

Será que, a qualificação do 1º Ciclo e a inerente democratização do acesso a novas experiências e vivências educativas, terão necessariamente de passar por mais escola? Pensamos que não, pois como a história nos revela, os alunos de origens sociais mais favorecidas, habitualmente, usufruem de um vasto repertório de modalidades extra-escolares, que vai muito para além de um suplemento à educação escolar; trata-se de um conjunto “de práticas de refinamento do gosto por um determinado tipo de expressões artísticas e culturais” (Palhares, 2009: 63), que configura uma matriz de aprendizagens significativas, com impactos na consolidação nos seus percursos escolares e profissionais.

Neste quadro, na esteira de Ariana Cosme e Rui Trindade (2007) consideramos que a o desiderato de democratização de acesso a novas experiências educativas, se deve concretizar com base numa clara separação das águas “entre os espaços e o tempo de educação formal e os espaços e o tempo da educação não-formal, com tudo o que esta reconfiguração implica” (Op. cit., 50), nomeadamente a promoção de projectos de acção educativa completamente autónomos dos projectos que se desenvolvem no espaço escolar. Como é do nosso conhecimento, o contexto educativo condiciona, modela, e outorga os papéis que devem assumir educadores e educandos – sendo este um dos efeitos que parece estar a perverter as finalidades do projecto AEC.

A alternativa à ETI proposta, pelos autores acima citados – para além de atribuir particular importância à dimensão lúdica, ao significado atribuído pelas crianças às tarefas e aprendizagens e ao prazer suscitado pela participação – pressupõe a existência de contextos educativos não formais caracterizados por uma maior flexibilidade e autonomia, administrativa e financeira, mas sobretudo pedagógica. Será uma tal alternativa possível?

### **A CIDADE EDUCADORA: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL**

Como no início deste texto sublinhamos, e a iniciativa «escola a tempo inteiro» em certa medida comprova, a educação não é um processo estático, mas evolutivo e capaz de se adaptar e dar resposta a novas realidades sociais e culturais. Assim, hoje, é consensualmente aceite que a educação deixou de ser monopólio da família e/ou da escola e é partilhada por muitas outras instituições e associações, públicas e privadas, “frequentemente com efeitos educadores”<sup>25</sup>. Dito de outro modo, a educação passou a ser concebida em sentido mais amplo, pleno e complexo que não se confina a este ou aquele espaço em particular, mas se estende a vários espaços e contextos, entre os quais o macro contexto da «cidade educadora».

Neste quadro, não só pensamos que é viável a construção de uma alternativa à «escola a tempo inteiro», como consideramos que dispomos dos instrumentos teóricos e de alguns dos recursos necessários para a sua concretização. Em nosso entender a ideia de «cidade educadora»<sup>26</sup>, e os seus caminhos possíveis, configura uma proposta, de educação formal não formal e informal, que pode recolocar o programa AEC num marco de efectiva democratização de acesso – a todas as crianças sem excepção – a actividades de enriquecimento curricular de qualidade.

No entanto, importa esclarecer que – reconhecendo o potencial educador (ou deseducador) dos diversos espaços da cidade – quando falamos de cidade educadora, referimo-nos à cidade «agente de educação»<sup>27</sup>, a uma rede de instituições e lugares educativos, constituída por instituições formais de educação (nomeadamente as escolas), pelas intervenções educativas não-formais, que se encontram fora do sistema de ensino formal, organizadas por objectivos explícitos de formação ou ensino e,

<sup>25</sup> Cf. Figueras (1990: 90). Tradução de nossa autoria.

<sup>26</sup> Jaume Trilla Bernet (1997) “Cidades educadoras: bases conceptuales” in Maria Amélia Sabbag (org.) *Cidades Educadoras*- UFPR, Curitiba.

<sup>27</sup> Jaume Trilla Bernet (1999: 212).

ainda, pelas vivências educativas informais resultantes dos contactos com espaços, lugares e pessoas que vivem na cidade (Pérez P., 2005).

Gostaríamos ainda de sublinhar, que contrariamente ao que se possa pensar, a «cidade educadora», tal como a «escola a tempo inteiro», também é uma proposta de matriz institucional, que remete a responsabilidade do desenvolvimento do projecto educativo para a administração da cidade, o município – o que pressupõe a existência de um conjunto de requisitos. Pelo que, deste ponto de vista, a alternativa que propomos não implicaria mudanças estruturais significativas.

A implementação da proposta «cidade educadora» pressupõe, um conjunto de requisitos mínimos, nomeadamente a elaboração do seu «mapa educativo», que consiste na inventariação e ordenamento dos recursos, meios e instituições educativas existente, não apenas os escolares, mas todos os que possam vir a adquirir uma funcionalidade educativa – ainda que não tenham sido usados para esse fim. A palavra-chave na criação deste instrumento é «reutilização», pois mais do que criar novos recursos ou instituições educativas, trata-se de “aproveitar recursos já existentes, potenciando neles uma funcionalidade educativa expressa, tanto no que se refere ao capital humano como a equipamentos e recursos” (Trilla, 1999), hoje cada vez mais escassos.

O «mapa educativo» da cidade, não se confunde com a «carta educativa»<sup>28</sup> dos municípios – ainda que esta configure um dispositivo útil na de identificação e valorização da rede educativa – nem se limita, parafraseando Trilla Bernet (1999), a uma listagem e/ou amontoado de instituições, programas e intervenções educativas sectoriais, com vocação de auto-suficiência e desligados entre si – como, por vezes, se constata no programa AEC –, pois de pouco préstimo seria.

Recorda-se que o universo da educação não formal, para além de ser muito amplo e variado é constituído por ofertas geradas a partir de vários níveis da administração pública, central e local, e de ofertas privadas oriundas da sociedade civil, que abarcam, entre outros, o campo escolar, o trabalho, o lazer, a cultura e a educação social. Isto é, configura um aglomerado que, na alternativa da cidade educadora, só se tornará útil se for objecto de organização e sobretudo coordenação.

Como o autor acima referido sublinha, esta acção de coordenação, não visa a unificação, por norma empobrecedora<sup>29</sup>, mas a organização das políticas educativas a partir da realidade e das necessidades das populações, de modo a facilitar e promover em cada território concreto, a complementaridade efectiva e a cooperação entre as distintas instituições, recursos e programas de intervenção. Em síntese, “um sistema complexo formado por elementos entre os quais existem relações de tipo diverso.” (Bernet, 1999) que contempla, se for caso disso, medidas de discriminação positiva – o que não tem sido prática na generalidade das situações no programa AEC.

Por último, importa sublinhar que outra condição incontornável nesta proposta alternativa, consiste na promoção e garantia da participação de todos os agentes/actores sociais – critério pouco, ou mesmo nada, assumido no processo de implementação das AEC para uma parte significativa dos agentes envolvidos (directores de agrupamento, coordenadores de escola, docentes e encarregados de educação). Condição habitualmente impulsionada pela “construção de uma rede de comunicação e participação dos diferentes agentes que formam o tecido comunitário e institucional da cidade”, (Pérez, 2005:133), hoje facilmente criada com recurso a um qualquer dispositivo tecnológico do tipo da plataforma moodle.

Como no início deste texto se disse, e a iniciativa «escola a tempo inteiro» – e as medidas que em torno dela gravitam – comprovam, a educação não é um processo nem pré definido nem estático, mas evolutivo e capaz de se adaptar e dar resposta a novas realidades culturais e sociais. Assim, o conhecimento que temos do programa, e da necessidade de

<sup>28</sup> ”A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edificios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município”. Decreto – Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro.

<sup>29</sup> Veja-se o caso do pacote AEC da entidade promotora no Porto.

reajustes e/ou melhorias por muitos identificadas, permite-nos concluir duas coisas: primeira, a necessidade premente de uma nova mudança ou, se preferirmos reconfiguração; segunda, atendendo a que as «entidades promotoras»<sup>30</sup> das AEC são, no panorama nacional, maioritariamente as autarquias (ver Quadro 1), que estão criadas algumas das condições estruturais essenciais, para uma aproximação do desenho original do programa AEC à ideia alternativa da «cidade educadora».

**Quadro 1 – Distribuição das entidades promotoras, por tipo de entidade e por DRE (2008/2009)**

DRE	Autarquias	Agrupamentos de Escolas	Associações de pais	IPSS	Total
DREN	87	1	0	0	88
DREC	75	3	0	2	80
DRELVT	49	21	62	24	156
DRE Alentejo	40	14	1	1	56
DRE Algarve	16	0	2	1	19
<b>Total</b>	<b>267</b>	<b>39</b>	<b>65</b>	<b>28</b>	<b>399</b>

Fonte: CAP 2008/2009

Esta condição, de entidade promotora, não só confere aos municípios a responsabilidade de organização, planificação e desenvolvimento do processo, como um conjunto de competências que consideramos essenciais para a construção de uma alternativa, a saber:

Organização da oferta local de actividades enriquecimento curricular;

Planificação das actividades de enriquecimento curricular, tendo em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS;

Contratualização com as «entidades parceiras»;

Provisão dos recursos humanos e materiais (financiada, em parte, por subsídios do governo central);

Gestão e flexibilização de horários de trabalho quando necessário;

Supervisão, a fim de garantir a rentabilização dos recursos e o bom funcionamento do programa ao longo de todo o ano lectivo.

A este conjunto de condições pré-existent, acresce o facto de todos os municípios, possuírem uma «carta educativa», a qual configura um bom ponto de partida para a elaboração do supra citado «mapa educativo», que não se confina ao inventário exclusivo dos equipamentos escolares, mas deve incluir outro tipo de equipamentos: museus, zoológicos, bibliotecas, grupos e associações culturais ou desportivas, em síntese um instrumento mais ambicioso e um frutuoso dispositivo de apoio para o projecto educativo da cidade.

<sup>30</sup> «As entidades que se podem candidatar ao apoio financeiro e que são as autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação, as IPSS e os agrupamentos de escolas.» Alínea c) do Artº2 do Regulamento de acesso ao financiamento do programa das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

Por último, gostaríamos de recordar que 34 dos municípios portugueses, entre os quais os do Porto e Lisboa, integram a rede nacional das cidades educadoras, o que permite pressupor que este grupo de municípios rege a sua praxis educativa, no respeito pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras, e conhece, senão todos, parte dos dispositivos necessários à sua concretização. Assim sendo, este grupo precursor de municípios educadores, configura um quadro referencial na implementação e gestão integrada de projectos educativos, e pode nessa medida, contribuir para a construção e consolidação de uma alternativa capaz de assegurar a reconfiguração da escola a tempo inteiro na proposta da cidade educadora.

## CONCLUSÃO

Esta breve exposição não pretende afirmar que tudo está feito, ou que a tarefa não reveste alguma complexidade, muito pelo contrário consideramos esta ideia (proposta) como um embrião que carece de amadurecimento e aperfeiçoamento. Com esta breve reflexão apenas pretendemos dar um contributo para a tomada de consciência das vicissitudes do programa AEC – nomeadamente no que diz respeito à insustentabilidade da demanda de articulação curricular – e, sobretudo, para a identificação e valorização de um conjunto de pré-requisitos que, em nosso entender, mais do que uma “primeira pedra” poderia vir a configurar o alicerce da alternativa a construir, que concebe a cidade como «conteúdo, contexto e agente educativo» – uma alternativa que para além da qualificação do processo educativo, procurar garantir, a todas as crianças, equidade no acesso a efectivas actividades de enriquecimento curricular, e o mais importante, promover a educação pela e para a cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro et. al. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. CIES-ISCTE. Lisboa.
- APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (2008/2009) *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. APPI-CAP: Lisboa
- Canário, Rui (2002) *Escola- Crise ou mutação?* In AA.W.Espaços de Educação.Tempos de Formação. Lisboa:Calouste Gulbenkian.141-151.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006/2007). *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2008/2009). *Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cosme e Trindade (2007). *Escola a Tempo Inteiro - Escola Para que te quero?* Maia: Profedições Lda.

Faure Edgar et. tal.(1973) Aprender a ser. La Educacion do Futuro.Madrid:Alianza Editorial/UNESCO.

Figueras, Pilar (1990) «Prólogo», in Merce Mach editor. Prime congreso internacional de ciudades educadoras, documentos finales, Ayuntamiento de Barcelona – Espanha- Barcelona.

Pérez, Patricia (2005) ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? Iconos. Revista de Ciencias Sociales. Nº. 23, 127-140.

Roldão, M. C. (2002). Práticas Educativas – Transições e Transversalidade, comunicação ao III Simpósio GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância.

Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In Miguel Oliveira. Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

Roldão, M. d. C. (2002). "Educação Básica e Currículo: Perspectivas Para a Sociedade do 3º milénio". In Igualdade e Diferença Numa Escola Para Todos. E. U. Lusófonas. Lisboa: 45

Jaume Trilla Bernet (1997) "Cidades educadoras: bases conceptuales" in Maria Amélia Sabbag (org.) Cidades Educadoras-UFPR, Curitiba .

Bernet, J. Trilla (1999). "A educación non formal e a cidade Educadora. Dúas perspectivas (unha Analítica e outra Globalizadora) Do Universo da Educación." Revista Galega do Ensino Especial: Especial A educación no séc. XXI – Nº. 24. 199-221.

**Andrio Alves Gatinho**

Universidade Federal do Acre

andriogatinho@yahoo.com.br

## **AFIRMAR DIREITOS E SUPERAR OS DESAFIOS: AS DIFICULDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA LEI 10.639/2003 E DA DCNERER**

O presente trabalho aborda algumas das dificuldades na implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo e teve como técnicas de coleta de dados, a pesquisa documental e aplicação de questionários aos ex-conselheiros, membros da comissão responsável pelo Parecer 03/2004 do CNE, e a militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração das DCNERER. Uma das dificuldades está na falta de conhecimento teórico-prático do movimento negro apontada pela pesquisa, o que traz inúmeras dificuldades na operacionalização do proposto nas Diretrizes. Constatamos que as temáticas abordadas durante a elaboração do documento foram redundantes as lutas do movimento, e as identificações de problemas, dificuldades e de dúvidas sugerem que a participação em si do movimento, foi fraca em sua contribuição teórico-prática ao ensino da temática. Sua participação foi, sem dúvida, balizada por critérios políticos e confirmação da participação democrática na elaboração. Outra dificuldade se encontra na suposta fabricação de uma identidade racial, a partir da orientação do movimento negro, proposta pelas DCNERER. A consciência racial proposta nas DCNERER está longe de superar as grandes contradições da formação social brasileira.

O movimento negro ao propor o estabelecimento de Diretrizes Curriculares como um dos elementos que deveriam compor este processo de afirmação racial, tem sua principal bandeira de luta educacional relacionada a um modelo de política curricular pensada pelo neoliberalismo. A idéia de Diretriz e flexibilização curricular, assentadas em pressupostos neoliberais, não foram questionadas nas respostas dos militantes consultados. Esta definição de Diretrizes Curriculares, que o movimento negro concordou, nos remete a possibilidade de compreendermos este processo como o resultado de uma “simulação democrática” amplamente “negociada” que o Estado neoliberal tem utilizado para dar legitimidade as suas reformas. A atuação do movimento negro foi importante na elaboração das Diretrizes, pois demarcou politicamente o espaço e as propostas do movimento, mas ao fazer uma avaliação positiva das DCNERER, o movimento negro não consegue analisar a estratégia ideológica de formação de identidades subjacente na política curricular do qual estas Diretrizes fazem parte.

Independente dos inúmeros recursos utilizados nos últimos anos, vivenciamos um período de dúvidas em relação a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Dada a responsabilidade dos inúmeros atores sociais envolvidos (Estado, sistemas de ensino, gestores, professores, militantes) a concretização das ações referentes a educação das relações étnico-raciais ainda se encontram em um nível distante do desejado ao enfrentamento da discriminação e de práticas racistas nas escolas.

Acompanhamos nos últimos anos a utilização de diversos meios para a garantia da educação das relações étnico-raciais, tal como está proposta na DCNERER. Em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Desde 2004, inúmeras publicações patrocinadas pelo Ministério da Educação buscaram apresentar sugestões de implementação da temática.

As informações que tem sido disponibilizadas sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, a maioria das atividades restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. (UNESCO, 2008)

Segundo Gomes (2009) são projetos descontínuos realizados de forma aleatória e que precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem.

Gostaríamos de pontuar neste texto alguns achados encontrados durante a pesquisa sobre a participação do movimento negro no processo de elaboração da DCNERER. A atuação do movimento negro foi importante na elaboração das Diretrizes, pois demarcou politicamente o espaço e as propostas do movimento. O espaço garantido no Conselho Nacional de Educação foi ocupado por uma militante do referido movimento, bem como, as diretrizes norteadoras apresentadas refletem um conjunto de orientações maturadas ao longo dos anos pela militância negra no tocante a educação das relações étnico-raciais.

A abordagem metodológica adotada na pesquisa foi de cunho qualitativo e teve como técnicas de coleta de dados, a pesquisa documental e aplicação de questionários aos ex-conselheiros, membros da comissão responsável pelo Parecer 03/2004 do CNE, e a militantes do movimento negro que participaram do processo de elaboração das DCNERER.

Uma das dificuldades está na falta de conhecimento teórico-prático do movimento negro apontado pelos dados obtidos, o que traz inúmeras dificuldades na operacionalização do proposto nas Diretrizes. Constatamos que as temáticas abordadas durante a elaboração do documento foram redundantes as lutas do movimento, e as identificações de problemas, dificuldades e de dúvidas sugerem que a participação em si do movimento, foi fraca em sua contribuição teórico-prática ao ensino da temática. Sua participação foi, sem dúvida, balizada por critérios políticos e confirmação da participação democrática na elaboração.

As temáticas abordadas durante a elaboração do documento foram redundantes as lutas do movimento, o que podemos confirmar com as referências explícitas de sugestões históricas do movimento, incorporadas ao documento final. O referido afirma que esta Diretriz Curricular:

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (BRASIL, 2004a, p. 08).

A raça negra é uma dessas referências, pois o movimento, ao longo do tempo, ressignificou a questão da raça e a utiliza como coeficiente político de luta, servindo desta forma, para agregar pretos, pardos e outros, como negros. No trecho a seguir do Parecer é percebida a preocupação com institucionalização política da raça negra e a influência exercida por estes atores nesta definição.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (CNE, 2004a, p. 09).

D'Adeski (2001, p.46) afirma que a raça é um termo correntemente usado pelo movimento negro e observa que no contexto de luta contra o racismo, ela serve para abranger diversas interpretações. “[...] a raça entendida como índice de diferenças fenotípicas classificatórias, a raça compreendida como sinônimo de povo, de grupo e, também, em menor grau, a raça baseada nos laços de sangue”.

Outro elemento identificado no texto final do documento e que tem correspondência direta com as lutas do movimento, é o fato da discussão racial agora ser debatida na escola brasileira obrigatoriamente. As estratégias desenvolvidas pelas organizações negras, desde o início do Séc. XX, sempre foram pautadas pelo desejo de superar a limitação da discussão da questão racial ser remetida apenas ao interior destas. O movimento negro lutou para que a questão racial fosse discutida pela sociedade brasileira, nesse caso, pela escola, em particular. Com a institucionalização das Diretrizes, a referida questão supera esta barreira e leva para as escolas brasileiras a discussão agora em caráter obrigatório.

A correlação às lutas do movimento, também aparece, quando o Parecer aponta que as Diretrizes Curriculares são uma das políticas afirmativas de reparação e valorização da população negra, reivindicadas pelo movimento e que estão em desenvolvimento no país. Inúmeras medidas foram tomadas, a partir da Conferência de Durban, em 2001. As DCNERER no entendimento dos militantes Nº 02 e 03 “[...] é um dos compromissos assumidos pelo Brasil na carta de Durban/ 2001 cujo documento é país signatário”.

Para um dos militantes consultados na nossa pesquisa, a relação das DCNERER com as reivindicações históricas do movimento negro passa pela reafirmação de que “[...] dar visibilidade a identidade negra na formação brasileira é contar a verdadeira história do Brasil e do mundo”. (MILITANTE nº. 03).

A referência ao movimento negro como o eixo articulador desta luta pela revisão da história afro-brasileira também é reforçada na seguinte resposta: “o Movimento Negro sempre lutou por visibilidade para as questões afro-brasileiras, em todos os setores da vida nacional”. (MILITANTE nº. 05).

Na resposta de um dos ex-conselheiros do CNE ao nosso questionário, encontramos o reconhecimento por parte do CNE das propostas históricas do movimento negro. Na resposta a seguir podemos sintetizar quais das demandas foram valoradas neste processo.

Questões referentes à valorização da cultura africana em inúmeras de suas manifestações, a importância de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, a necessidade de desenvolver a consciência política e fortalecer identidades. (EX-CONSELHEIRO-CNE 03).

Este mesmo ex-conselheiro afirma também que foram levadas em consideração “[...] as experiências vividas e as propostas existentes fruto de reflexões anteriores”, apesar de não encontramos nas respostas dos militantes questionados para esta pesquisa referências a essas experiências como fruto de reflexões anteriores, o que é aparentemente contraditório. Cabe nos interrogarmos se estas questões foram de fato levantadas como proposta pelos militantes, mas que não foram confirmadas quando opinam em relação ao que foi acatado no texto final.

A única referência a essas experiências está presente na resposta do militante nº. 03 e vem relacionada às críticas das experiências desenvolvidas de combate ao racismo, valoradas nas Diretrizes.

[...] faltam mecanismos que desdobrem as propostas em ações concretas dentro da sala de aula. Estes mecanismos foram pensados a partir de experiências isoladas, não generalizáveis. Além disso, há o fator subjetivo que as diretrizes não darão conta: o racismo dos educadores. (MILITANTE, nº. 03, grifo nosso).

Nas respostas dos militantes e dos ex-conselheiros não se fazem referência a que experiências desenvolvidas pelo movimento negro foram valoradas e, nem quais foram avaliadas para se tornarem padrão de referência. Ao estar envolvida em críticas, percebemos que algumas experiências desenvolvidas pelo movimento negro tiveram preferência e foram valoradas pelo CNE, em detrimento de outras que foram silenciadas e que foram deixadas de lado no momento da redação final das Diretrizes, pois não aparecem no Parecer 03/2004 (CNE, 2004a).

Sabemos da existência de inúmeras propostas desenvolvidas historicamente pelo movimento negro que atravessaram o Séc. XX tratando de questões referentes à valorização da cultura africana em inúmeras de suas manifestações, a importância de ações educativas de combate ao racismo e à discriminações, a necessidade de desenvolver a consciência política e fortalecer identidades.

Estas experiências também ajudaram a propiciar a constatação do movimento de que a afirmação da identidade negra será realizada mediante a inclusão da história afro-brasileira nos currículos escolares para o ensino de relações étnico-raciais que respeitem as diferenças e etc. Com isso, foi estabelecida, entre outras coisas, a reavaliação dos estereótipos relacionados aos negros e o estabelecimento da diferença étnico-racial como um elemento importante ao cotidiano escolar.

Um dos ex-conselheiros afirma que todos que apresentaram propostas “[...] tiveram, em parte ou no todo, a sua sugestão acolhida”. Para ele, isso demonstrou o empenho da relatoria em contemplar as demandas sugeridas. No entanto, o próprio, em relação ao contemplado no texto final das Diretrizes instiga a reflexão em uma de suas respostas, perguntando sobre “[...] em que medida terá conseguido contemplar essas demandas?” (EX-CONSELHEIRO-CNE 01).

Com base nas propostas apresentadas historicamente pelo movimento negro e especificamente pelos militantes questionados nesta pesquisa, no momento de elaboração das Diretrizes, constatamos que estes apresentaram apenas propostas gerais às Diretrizes Curriculares Nacionais. Uma ou outra proposta específica principalmente as mencionadas por um dos ex-conselheiros foram de fato contempladas nas Diretrizes Curriculares e as que porventura tenham sido apresentadas por militantes, como as vistas anteriormente, também estão contempladas nas Diretrizes.

Tendo em vista os encaminhamentos da história africana, por mais que os militantes não tenham apresentado propostas neste sentido, fica a dúvida de como esses encaminhamentos foram incorporados nas Diretrizes. Os militantes não fazem nenhuma referência em relação ao ensino dessa História em suas respostas.

Wedderburn (2005) aponta que existem diversas problemáticas epistemológicas, metodológicas e didáticas em relação ao ensino da História Africana. Autores como Matos (2003a, 2003b), Serrano; Waldmam (2007) sugerem encaminhamentos em relação ao ensino das temáticas sobre história da África, dos africanos, dos afro-brasileiros, cultura africana e afro-brasileira, mas convergem em suas análises que são temáticas que precisam ser mais exploradas por estudos e pesquisas acadêmicas.

Não foi objeto da pesquisa realizada pontuar a mediação de qual conhecimento sobre a história africana, afro-brasileira foi presente nas Diretrizes, mas mesmo que a referida posição não tenha sido mencionada nas respostas dos militantes, podemos inferir que os representantes do movimento negro que responderam a nossa pesquisa compartilham com as recomendações presentes no Parecer (CNE, 2004a), pois não se manifestaram em nenhum momento contrários as determinações das Diretrizes, além de que afirmam a importância do texto. Isso é confirmado na resposta do militante a seguir, o qual afirma que:

O texto final das diretrizes – parecer e resolução – contém uma gama de informações que permite a quem estudar o documento a ter uma **visão adequada da temática História e Cultura Afro-Brasileiras e de como desenvolvê-la no currículo**, através da dimensão ensino e educação e dos eixos temáticos: história afro-brasileira, cultura afro-brasileira, história africana, cultura África e relações étnico-raciais. (MILITANTE, n.º. 05, grifo nosso).

O Conselho Nacional de Educação é palco de diversas articulações, questionamentos, esclarecimentos, entre outros, que resultam principalmente em inúmeras mediações. A elaboração do currículo é indubitavelmente espaço para um jogo com vitoriosos e derrotados, ou mais, território para dar visibilidade ou invisibilidade de propostas de determinados grupos que queiram ver suas verdades e histórias legitimadas nas escolas e nos currículos.

O que houve aparentemente foi um tenso e amplo acordo que mobilizou os interesses do movimento negro e os conciliou aos demais presentes na composição do CNE, vez que apaziguou determinadas propostas e silenciou outras. É válido mencionarmos que questões não menos importantes, sobre como foi interpretada a integração curricular dos conteúdos que a temática das Diretrizes se referem e sobre como estas se relacionam ao princípio da flexibilidade curricular, entre outros, não foram comentadas em nenhum momento nas respostas dos militantes.

Desta forma, não existiram problemas, além dos relacionados ao apoio por parte do Estado da garantia da execução das DCNERER que passaram pelo subsídio a formação inicial e continuada de professores, as publicações que dão conta da temática, além de outras políticas direcionadas para o cumprimento das ações.

A participação em si do movimento, foi fraca em sua contribuição teórico-prática ao ensino da temática e se reflete nas inúmeras dificuldades de diálogo presente na relação entre a comunidade escolar e os militantes, que temos encontrado em nossas pesquisas atuais sobre a implementação das DCNERER no Estado do Acre.

O diálogo tem sido incorporado nas escolas, não como uma estratégia pedagógica consentida entre os inúmeros atores presentes no cotidiano escolar em ouvir as histórias de luta dos militantes negros, mas está relacionada diretamente apenas com o cumprimento da Lei o que de fato não mudará a realidade escolar. A hipótese principal responde aos interesses dos professores e alunos, no qual sugerem que este diálogo deve ser mediado não somente por estes relatos de experiência sobre o combate ao racismo e as discriminações, mas em sugestões teórico-práticas de uma educação das relações étnico-raciais positiva.

Outra dificuldade se encontra na suposta fabricação de uma identidade racial, a partir da orientação do movimento negro, proposta pelas DCNERER. A consciência racial proposta nas DCNERER está longe de superar as grandes contradições da formação social brasileira.

Para o movimento negro, a década de 1990 foi marcada pela ideia de que a democracia racial combatida desde 1970 já estava superada e as ações afirmativas tornar-se-iam objeto de luta e de demarcação política no cenário brasileiro. Para eles, combater as desigualdades raciais no Brasil passava a exigir do Estado, novas e criativas soluções, onde a adoção de políticas de ações afirmativas serviriam a este propósito.

O problema é que no meio deste processo, o movimento negro trouxe para a cena política - imbricado em uma demanda de reconhecimento das diferenças raciais e culturais, da afirmação dos direitos dos negros, transvestido de política afirmativa ou compensatória - a definição de identidade negra baseada na racialização brasileira, como um dos meios de caracterizar os possíveis beneficiados com a implementação de políticas afirmativas.

Nos últimos anos, no Brasil, o “racionalismo de atribuição racial” (GUIMARÃES, 2002) demandado pelo movimento negro, feito a partir da junção de caracteres fisionômicos e ascendência biológica, unindo pretos e pardos no Brasil na categoria política de negros tem provocado os maiores debates a respeito das políticas afirmativas brasileiras.

Guimarães (2002) aponta as falhas do movimento negro, ao tentar impor esta nova definição racial à sociedade brasileira.

Definindo “negros” como todos os descendentes de africanos e identificando-os com a soma das categorias censitárias “preto” e “pardo”, o movimento incorreu em duas heresias científicas: primeiro, adotou como critério de identidade, não a auto-identificação, como quer a moderna antropologia, mas a ascendência biológica; segundo, ignorou o fato de que, em grande parte do Brasil, a população que se autodefine “parda” pode ter origem indígena e não africana. A pretensão de identificar alguém como “negro” pela sua ascendência, ignorando o modo como as pessoas se classificam ou traçam suas origens, deu margem também a outras críticas: a de que o movimento negro tenta impor categorias raciais americanas ao Brasil, e a de que professa a crença em raças biológicas (racionalismo). (GUIMARÃES, 2002, p. 57).

Este mesmo autor propõe que o respaldo sociológico que o movimento precisa para reelaborar o conceito de raça está em: [...] 1) reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira; 2) reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; e 3) identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras. (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

Com essas atribuições, espera o autor que o movimento negro esclareça as diferenças deste novo racionalismo e consiga contra-argumentar o que dizem seus críticos.

Os antropólogos, Fry (2005) e Maggie (2006), entre outros, afirmam a necessidade de se aguçar a percepção de que as relações raciais no Brasil são marcadas pela incorporação do mito da democracia racial, ou seja, para esses autores, apesar da existência do preconceito racial no Brasil, não se pode deixar de levar em consideração que este mito é parte fundante da identidade nacional e até mesmo possibilita, enquanto valor, a criação de uma sociedade na qual as marcas raciais sejam irrelevantes.

Para Fry e Maggie (2004):

[...] As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos”. (FRY; MAGGIE, 2004, p. 68).

Fry (2005, p. 17) coloca-se contrário às políticas afirmativas, pois estas “[...] tem o efeito de negar um Brasil híbrido a favor de um país de raças distintas”. Além disso, o autor argumenta que as ações afirmativas provocariam mudanças na forma como os brasileiros vêem a si mesmos e aos outros, e que tais políticas trariam resultados prejudiciais ao conjunto da sociedade, pois “[...] toda política que aumenta e celebra a crença em raças (cotas, por exemplo) contribui em longo prazo para a persistência do racismo e a possibilidade do preconceito e da discriminação”. (Ibid., p. 344).

Desse modo, as políticas afirmativas contrariam os valores nacionais estabelecidos de “anti-racialismo” ou da ausência de racismo no Brasil. A convivência democrática entre as raças é uma marca presente da nossa tradição racialista, logo as alterações nessa forma de organização provocam inúmeros debates.

O Brasil se vê, nestes últimos anos, com uma proposta de modificação da nação. Todo o arcabouço jurídico brasileiro até a Constituição de 1988 tratava todos os cidadãos como iguais e agora estas propostas sugerem tratar “desigualmente os desiguais”, construindo assim um país legalmente dividido em duas figuras de direito – brancos e negros. (MAGGIE 2006).

O debate sobre as novas formas de combate à discriminação e às desigualdades raciais, estabelecidas mediante a adoção de políticas de ações afirmativas está posto na sociedade brasileira. De um lado, o movimento negro tentando desmistificar a democracia racial brasileira, negando principalmente o caráter cordial e benevolente das relações raciais no Brasil. De outro, intelectuais, jornalistas, políticos, que admitem que combater as discriminações e as desigualdades raciais pressupõe a implementação de políticas que não se baseiem na bi-racialização do povo brasileiro.

Enquanto o movimento negro articulava estratégias de implementação das DCNERER, surgiram as primeiras manifestações contrárias à institucionalização de Diretrizes Curriculares para o ensino da História Afro-Brasileira.

Maggie (2006) alerta que o MEC, por intermédio do CNE, havia exarado um documento importantíssimo e pouco debatido no qual às DCNERER, representam nas escolas, o “sistema de classificação racial do movimento negro”. Segundo a autora: “[...] as diretrizes dizem que conforme alerta o movimento negro aqueles que reconhecem sua ascendência africana são negros (pertos e pardos)”. (p.748). Para a autora, as DCNERER cumprem um papel fundamental na formação da consciência da raça no Brasil. Estas diretrizes são, portanto, necessárias para a criação de uma educação racializada, na qual o “movimento negro” tenha uma participação ativa.

Maggie (2006), em outro momento, entende as Diretrizes como uma “[...]outra dimensão deste processo de conversão identitária de pardos, pretos, morenos, escuros e a miríade de outras categorias em ‘negros’”. (Id., 2006, p. 33). Alerta ainda o fato de que as “Diretrizes” não tenham produzido nenhuma manifestação após sua aprovação a não ser por vezes isoladas como as de Góes (2007) e Fry (2005).

Góes (2007, p. 197) afirma que o Parecer aprovado pelo CNE “[...] é uma verdadeira afronta ao espírito da Constituição Republicana”, segundo a qual a idéia de raça é preconceituosa, não devendo o indivíduo agir ou se relacionar com base em critérios raciais.

Ele conclui afirmando que começa no Brasil o que chama de “pedagogia da revanche, da dor e do medo”(GÓES, 2007), baseado em uma revisão da história que pretende sensibilizar os “descendentes do escravizadores” sobre o que seus antepassados fizeram aos escravizados. Além de fazer emergir, segundo o autor, citando o Parecer, “as dores e os medos” que têm sido gerados ao longo do tempo por essa situação, surge o questionamento de como podemos pagar hoje em dia por erros cometidos no passado. Que revanche política é essa? Conclui o autor que isso resulta da permissão dada a grupos racistas controlarem o Estado brasileiro.

Fry (2005) afirma que as diretrizes são respostas às velhas reivindicações do movimento negro que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, além de achar louvável equilibrar o ensino de história com esta medida. Ademais, Fry (Ibid.) pontua suas críticas em relação ao documento, por ser um exemplo contundente do como o Estado propõe exarcebar a racialização da sociedade, em vez de debelá-la. Embora reconheça a raça como uma construção social, o Parecer, segundo o autor, em vez de combater a crença em raças, faz o contrário, legitima-as.

Maggie (2006) afirma que a partir da leitura desta Lei estabelecida pelo CNE, é reconhecido no Brasil, um país radicalmente distinto dos textos anteriores, representando uma visão alinhavada aos movimentos negros que são citados nominalmente

inúmeras vezes ao longo do texto. Como uma pedagogia de cunho racial, ainda lança mão da ciência para justificar o uso da nova categoria “negro”, a partir do uso que é feito por “pesquisadores de diferentes áreas”.

Essa fabricação de uma identidade racial, a partir da orientação do movimento negro, é complicada visto o que Fry (2005) entende como a busca a favor de uma consciência racial. Para o autor, apesar de promover a luta contra a discriminação racial e o preconceito, o documento instiga as escolas a imaginar o Brasil não como um país de mistura genética e cultural, mas como uma sociedade composta de “raças” e “grupos étnicos” estanques, cada qual com a sua cultura. O autor se preocupa com este tipo de medida que ao imaginar um Brasil de “raças” e “grupos étnicos” estanques acabem por criá-lo, que ocasionaria uma cisão racial no Brasil.

Com base nestas considerações, que de uma forma ou outra manifestam as opiniões nacionais, locais, etc. está lógica de identificação racial proposta pelas Diretrizes, ratificada pelo movimento negro no diálogo com as escolas, incorporada pelos NEABs, Fóruns de Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (Nacional, Estadual e Municipal), precisa de uma discussão séria, pois segundo uma de nossas hipóteses, essa nova pedagogia racial, proposta pelas DCNERER encontra resistência nas escolas por bater de frente com o imaginário multi racial e étnico construído no Brasil historicamente e que nos questiona em saber se o caminho escolhido pelo MEC de fato terá êxito na formação de uma nova “identidade racial”, criando modos e meios de aceitação dos diferentes, sem de fato problematizarmos sobre como essas diferenças foram construídas.

Um outro elemento que devemos considerar é que o movimento negro ao propor o estabelecimento de Diretrizes Curriculares como um dos elementos que deveriam compor este processo de afirmação racial, tem sua principal bandeira de luta educacional relacionada a um modelo de política curricular pensada pelo neoliberalismo.

Não foram encontradas na pesquisa realizada críticas às DCNERER, de outros setores, como as de militantes do movimento negro possivelmente contrários a institucionalização de Diretrizes.

Um dos ex-conselheiros (EX-CONSELHEIRO-CNE 01) afirma em sua resposta ao nosso questionário, que até ele, apenas chegaram manifestações de entidades do movimento negro com diferentes orientações políticas e ideológicas que se mostraram favoráveis aos termos do Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004a) e da Resolução CNE/CP 01/2004 (CNE, 2004b).

O que nos chama atenção é que os militantes que responderam a esta pesquisa, em sua maioria, não pontuaram críticas às Diretrizes Curriculares, pois quando questionados sobre a relação estabelecida entre o apresentado em suas propostas e o que realmente foi acatado no texto final das Diretrizes, a maioria das respostas aponta que o texto final está de acordo com o que foi proposto.

Estes militantes afirmam o propósito das Diretrizes de nortear as ações de valorização da história da população negra no Brasil e, com isso, entendem este documento como básico para subsidiar o trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino. Sugerem, entretanto, em suas respostas certa desconfiança na efetivação do que está proposto. Não vêem firmeza no que pode ser materializado.

A avaliação dos militantes consultados em geral é que as Diretrizes são boas, que seu texto é adequado, enfim, todos avaliam positivamente o documento. Essa avaliação favorável pode ser explicada pelo fato da participação destes no processo de elaboração. O movimento negro em geral, esteve envolvido diretamente na elaboração, participou da consulta realizada por meio do questionário, apresentou propostas, o que pode ser caracterizado como um dos elementos que impedem que militantes negros se posicionem contrários ao que está instituído por meio do documento final.

Além da participação na elaboração, bandeiras históricas dos negros estão presentes nas Diretrizes. Desse modo, é improvável que os próprios militantes se contraponham ao que era defendido historicamente.

Outro elemento importante deste processo é o fato do movimento negro ter indicado uma conselheira ao CNE. Petronilha Silva é militante negra, representava os interesses do movimento no Conselho, foi a relatora das DCNERER, o que pressupõe afirmar que as críticas dos militantes a estas Diretrizes, significa criticar Petronilha Silva e o grupo que ela representa. Está relacionado a isso o fato dos militantes que responderam a esta pesquisa, uma vez que mantiveram diretamente ou indiretamente relações profissionais com a ex-conselheira Petronilha Silva.

Os representantes das entidades questionadas, nesta pesquisa, são professores, algumas militam em grupos de mulheres negras, desenvolvem projetos que tratam da questão racial na educação, dialogam em suas atividades com os NEABs espalhados no Brasil, logo diretamente ou indiretamente se relacionam com o grupo da Professora Petronilha Silva.

O movimento negro, diferentemente, das críticas aos elementos político pedagógicos constantes nas Diretrizes, se utiliza de meios de controle sobre a política de currículo. O comprometimento das DCNERER com as lutas do movimento negro ocasionou a institucionalização de possíveis mecanismos explícitos ou ocultos de controle (SACRISTÁN, 1998) presentes nas Diretrizes.

A consideração do cumprimento das Diretrizes na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento foi um mecanismo de controle explícito considerado pelo legislador, logo no Art. 1º da Resolução 01/2004 que institui as DCNERER. (CNE, 2004b).

A exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, e o encaminhamento de seus resultados obtidos de forma detalhada aos órgãos estatais para que encaminhem providências, quando forem requeridas ou encontradas pelos vigilantes do Estado foi outro dos mecanismos estabelecidos.

Desse modo, os sistemas e os estabelecimentos de ensino ao constituírem os canais de comunicação com grupos do movimento negro, como prevê o Art. 04 da Resolução, estão promovendo outro mecanismo explícito de controle das Diretrizes.

A presença do movimento negro mostra não somente a influência que este exerceu na elaboração das Diretrizes, mas também mostra o comprometimento político que este documento teve com a luta do referido movimento.

A questão levantada anteriormente que colocava o movimento negro como “sábio detentor” do direito de ensinar a história afro-brasileira, encontra correspondência neste momento. O movimento não queria ser o guardião dos interesses da história afro-brasileira; queria, mediante as propostas apresentadas, controlar o currículo, por meio da criação de mecanismos de controle. A preocupação do movimento era resguardar seus interesses em relação ao trato das questões raciais.

A idéia de Diretriz e flexibilização curricular, assentadas em pressupostos neoliberais, não foram questionadas nas respostas dos militantes consultados. Esta definição de Diretrizes Curriculares, que o movimento negro concordou, nos remete a possibilidade de compreendermos este processo como o resultado de uma “simulação democrática” amplamente “negociada” que o Estado neoliberal tem utilizado para dar legitimidade as suas reformas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto, buscamos traçar relações entre as dificuldades de implementação da educação das relações étnico-raciais e parte dos meios disponibilizados para tal fim. Estabelecemos como foco desta análise a relação com o movimento negro para a concretização deste fim.

A partir das considerações feitas sobre a participação do movimento negro durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, buscamos traçar paralelos com as dificuldades de implementação desta, bem como traçar um percurso analítico da pesquisa em andamento no Estado do Acre no Brasil.

Percebemos que o amadurecimento histórico das propostas apresentadas pelo movimento negro, levou à definição da educação das relações étnico-raciais como atividade fim do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A história afro-brasileira transformada em temática de Diretrizes Curriculares em 2004 pelo CNE, iniciou seu percurso histórico sendo apresentada pelo movimento negro, como disciplina obrigatória aos currículos escolares. No entanto, havia entre os militantes, os que acreditavam que somente a inclusão da disciplina não daria retorno efetivo aos interesses do movimento negro e, acreditavam em um programa interdisciplinar que abordasse a educação das relações étnico-raciais.

O movimento negro participou do processo de elaboração da DCNERER, apresentou propostas, que pelo caráter de reafirmação histórica (gerais), foram indubitavelmente incorporadas ao texto final da Resolução.

Ao avaliar as Diretrizes, os militantes em geral as circunscrevem como um avanço considerável no âmbito das políticas públicas. Consideram este documento curricular, mesmo sem contar com as especificidades necessárias, como políticas de ações afirmativas.

Promovem a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, vista pelo lado dos negros, como a única e verdadeira visão do mundo.

Ao avaliar positivamente estas Diretrizes não conseguem perceber que existe por trás do discurso de afirmação de identidades, uma ideologia tão bem formulada e imposta sobre as relações étnico-raciais na sociedade.

Houve, instantaneamente, com a institucionalização das DCNERER, um interessante processo de desarticulação e de rearticulação discursiva das lutas do movimento negro, o qual agiu estrategicamente, ocupando um espaço até então alheio, como o CNE, e agiu criativamente para fomentar o apoio de outros grupos. Desta feita, estabeleceu uma de suas “causas” e transformou uma bandeira de luta em política pública educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 10. 2003.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. DOU. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Seção 1, p. 16. 2004a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 01/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. DOU. Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11. 2004b.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti – racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001

FRY, Peter. A persistência da raça. Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

FRY, Peter & MAGGIE, Yvonne. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. Revista estudos avançados. São Paulo, vol. 18, n. 50, p. 67–80, 2004.

GÓES, J. R. Pinto de. O racismo vira lei. In: FRY,P., Et. Al (Orgs). Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 195-200.

GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M; HERINGER, R. Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich Boll Stiftung - Actionaid, 2009, p. 39-74

GUIMARÃES, A. S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34. 2002

MATTOS, W. R. de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J.M; BARROS, G.M.N.(Coord.) Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC-SENTEC, 2003a, p.27-34.

\_\_\_\_\_. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. Revista da FAEEBA. Salvador, v. 12, n. 19, p. 229–234, jan-jun, 2003b.

MAGGIE, I. Uma nova pedagogia racial. Revista USP. São Paulo, n.68, p.112-129, dez/fev 2005-2006.

SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática 3 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SERRANO, C. & WALDMAN, M. Memória D' África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortêz, 2007.

UNESCO. Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 – Brasília: UNESCO/MEC, Nov. 2008, 59 p.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: MEC-SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p.133-166.

**Angelita Mendes**

angelitamendes56@hotmail.com

## **MICROCULTURA GRAFOCÊNTRICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

O processo sistemático de avaliação nacional da educação brasileira, iniciado na década de 1990 e fortalecido ao adentrar no segundo milênio, recrudescer a discussão em torno do sucesso e do fracasso escolar. Não se trata de mera busca pelo destaque nacional na área educacional, mas sim de capacidade de formação de crianças e jovens com vistas à cidadania, à realização pessoal, ao êxito profissional, à adequação aos novos tempos, etc. A discussão central do presente estudo circunscreve o fato de como crianças em fase de alfabetização, oriundas de famílias pouco escolarizadas, com baixo grau de letramento, pertencentes muitas vezes a um grupo socioeconomicamente desprivilegiado, irão se apropriar efetivamente da língua escrita de modo a fazer dela uso social, considerando que algumas escolas, ignorando as diferentes realidades grafocêntricas, restringem sua atuação a leituras mecânicas e escritas artificiais? A reflexão que queremos levar a efeito toma como referencial estudo cujo foco está circunscrito pela apropriação da escrita em diferentes contextos grafocêntricos; os dados coletados e analisados referem-se a duas classes de 1ª série do Ensino Fundamental, em uma metrópole e em uma pequena cidade interiorana. Queremos evidenciar a premência de um olhar mais sensível para as múltiplas realidades grafocêntricas de seus alunos e a urgência de se repensar o currículo, seja aquele que norteia as práticas escolares de alfabetização seja aquele que norteia a formação dos professores que atuarão nesse campo da educação. As discussões sobre o tema ancoram-se em estudos de Barton (1994), Heath (1982) e Street (1984, 2003). Olhar o fenômeno do letramento, sob a perspectiva sociocultural, implica o entendimento de que os sujeitos lidam com a língua escrita no dia-a-dia diferentemente. Neste estudo, ratificamos a relevância da microcultura grafocêntrica da família como elemento preponderante para o sucesso do processo de apropriação da escrita. Por apropriação da escrita entendemos a capacidade de utilizá-la de modo a atender as necessidades cotidianas no contexto onde vive e de entender as suas diferentes formas de expressão da realidade. O que pudemos observar foi o caráter asséptico e neutro das escolas investigadas frente ao entorno social, apontando para o fato de que, para as crianças entrevistadas nas duas escolas públicas, dez ao todo, o contato significativo com a língua escrita foi oriundo de experiência familiar. A questão que se coloca é: E aqueles que não contam com a interferência positiva da família para ter sucesso escolar? Para esses, a escola está preparada?

### **INTRODUÇÃO**

A questão central deste estudo circunscreve o fato de como crianças oriundas de famílias pouco escolarizadas, com baixo grau de letramento, pertencentes muitas vezes a um grupo socioeconomicamente desprivilegiado, irão se apropriar efetivamente da língua escrita de modo a fazer dela uso social, considerando que algumas escolas restringem sua atuação a leituras mecânicas e escritas artificiais?

A reflexão que queremos levar a efeito neste trabalho toma como referencial estudo realizado para tese de doutoramento (MENDES, 2009) cujo foco está circunscrito pela apropriação da escrita em diferentes contextos grafocêntricos. Pretendemos evidenciar o papel e a importância da escola no fornecimento de iguais condições de apropriação da língua escrita para seus alunos considerando o entorno cultural em que estão inseridos escola e alunos. Para as crianças entrevistadas nas duas escolas públicas objeto deste trabalho, dez ao todo, o contato significativo com a língua escrita foi oriundo de experiência familiar e não escolar. O que vem ratificar os postulados defendidos nos estudos sobre letramento de que o contato significativo com a escrita, quando iniciado desde a primeira infância, no seio familiar, contribui positivamente para o bom desempenho na apropriação da língua escrita e da leitura. A questão que se coloca é: E aqueles que não contam com a interferência positiva da família para ter sucesso escolar? Para esses, a escola está preparada? A esse respeito, Terzi pondera

Em se tratando de crianças de periferia [...] que vêem pouca função para a escrita, o trabalho com esta só será bem sucedido se tiver um sentido para a criança. É necessário que a introdução dessas crianças na escrita permita-lhes construir um fator de valoração para a aprendizagem. Copiar palavras sem considerar seu significado [...] não tem, com certeza, sentido para a criança e não a fará aprender a ler e a escrever. (TERZI, 2002, p. 25)

O que temos observado por intermédio das avaliações nacionais e internacionais do desempenho educacional brasileiro é um número cada vez mais reduzido de crianças que conseguem, a partir das singularidades que o compõem, transformar-se e transformar sua realidade.

No caso das crianças das classes investigadas em nosso estudo, a indicação parece ser de que o contexto escolar serve para manter cada grupo no lugar em que já está. Por certo não incorreremos no erro de generalizar, muito menos de resgatar tendências deterministas. Nas duas escolas públicas encontramos crianças que se destacavam de seu grupo em relação às habilidades investigadas, porém, de cada grupo de mais ou menos 25 crianças apenas duas ou três se sobressaiam à força de seu protagonismo. O que nos perguntávamos era “e os outros, que possibilidade de transformação da realidade lhes seria dada?”

Nos espaços públicos visitados, nas duas cidades, apesar das diferenças regionais referentes ao contexto grafocêntrico, o resultado da pesquisa foi muito semelhante. Tal constatação indica que em determinados espaços as dificuldades operacionais, de gestão, de formação de professores, de orientação pedagógica, aspectos cruciais de caracterização cultural do contexto no qual se insere a escola, são desconsiderados, apontando para um comportamento impermeável dessas instituições em relação ao contexto cultural grafocêntrico comunitário. Tal impermeabilidade dessas escolas, em nossa particular percepção, todavia não a única possível, termina por gerar uma espécie de invisibilidade dos alunos.

### **O PAPEL DA CULTURA GRAFOCÊNTRICA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E DA LEITURA**

A crise educacional brasileira não é recente, bem o sabemos, porém nas últimas décadas parece se localizar nas séries iniciais, mais especialmente no desenvolvimento e na apropriação da escrita e da leitura, habilidades comprovadamente necessárias para o desempenho e o engajamento em práticas sociais letradas, cada vez mais pungentes nos dias de hoje. Cook-gumperz, 1991, a esse respeito assevera: “os problemas com alfabetização são parte de uma questão mais abrangente sobre os objetivos da educação contemporânea” (p. 33). Fato é que, a despeito das contribuições vindas de áreas distintas como a sociologia (BOURDIEU, 1977, LAHIRE, 1997), a sociolinguística (LABOV, 1970, BORTONI-RICARDO, 1995, FARACO, 1991), a antropologia (COOK-GUMPERZ 1991, HEALTH, 1982), a lingüística (SMOLKA, 1993, SOARES, 1986, KLEIMAM, 1995, KATO, 2002) e a psicologia (FERREIRO, 1999, 2001), para citar apenas alguns campos, a escola se mantém em uma postura de assepsia em relação ao perfil dominante de seu público. Isto é, no caso das escolas objeto de nosso estudo verificamos que independente de onde esteja situada, independente do contexto cultural mais ou menos retraído da perspectiva escrita, a proposta de ensino para a alfabetização não se modifica. De alguma forma, ainda vemos em algumas instituições escolares a manutenção da concepção das *diferenças culturais* sendo entendidas como *deficiências*, colaborando fortemente para mitificação da hegemonia cultural, e considerando incompatível o capital cultural trazido pelo aluno e o capital cultural advogado pela escola, que por sua vez é compatível com o capital cultural das classes dominantes (BOURDIEU, 1977).

Iniciadas as considerações geradoras da presente ação investigativa, fica patente o posto privilegiado da linguagem no quadro do fracasso escolar, seja no plano instrumental de domínio do sistema de escrita, adquirido no âmbito escolar, decorrente das intervenções pedagógicas; seja no plano funcional, no âmbito do uso social da escrita que, muitas vezes, termina guardando estreita relação com as práticas orais da língua. Assim, a linguagem tem se mostrado no bojo do fracasso escolar relativo à dificuldade de apropriação da língua escrita pelos alfabetizandos. Tal fato implica domínio do código e uso social da escrita, dificuldade caracterizada pela impossibilidade da escola em compatibilizar o capital cultural trazido pela criança e aquele ambicionado pela escola. A linguagem por sua função **“veiculadora de conhecimento”** (CERUTTI-RIZATTI, 2009, informação oral) coloca-se no cerne da exclusão social, logo, se a escola não dá conta da tarefa de promover a todos os seus alunos a apropriação da língua escrita e da leitura, então podemos dizer que a escola contribui para a não igualdade de condições aos seus alunos.

Pesquisas lingüísticas da década de 1980 em diante corroboram a importância da exposição das crianças à língua escrita para o bom desempenho no processo de apropriação do sistema de escrita de sua língua materna. Estudos iniciais sobre letramento (GEE, 1986; BARTON, STREET, 1984; SCRIBNER e COLE, 1981; HEATH, 1982), evidenciam que o tipo de habilidade que um indivíduo desenvolve com a escrita está correlacionado com o tipo de prática social em que ele se engaja quando faz uso da escrita. A vivência/experiência que o indivíduo tem com o sistema de escrita da sua língua materna é fundamental na definição do grau de familiaridade com a escrita e com sua aprendizagem na fase de alfabetização. Desse modo, crescer em uma família com um bom grau de letramento tende a ser um facilitador no processo de apropriação da escrita, na medida em que os pais são vistos lendo livros, revistas, jornais etc e que são vistos fazendo uso da escrita ao listar as compras da casa, ao planejar o orçamento da família, ao mandar notícias aos parentes que estão longe etc., sem esquecer que o mais importante em um contexto como esse é que às crianças seja permitida a participação efetiva nessas atividades, tendo inclusive livre acesso a papel, lápis e canetas para que possam desde muito cedo fazer ensaios de escrita a partir de seus usos sociais já apreendidos na interação familiar, como o caso da garotinha que, por volta dos cinco anos, habituada que estava com necessidade familiar diária de almoçar fora de casa, brincava fazendo ensaios de escrita forjando “tirar o pedido” da família, assim como o faz o garçom dos restaurantes a que freqüentava.

Essa experiência com a escrita, entretanto, precisa ser significativa, como no exemplo acima; não basta proporcionar contato por meio da mera exposição, é necessário que essa relação com a língua escrita, habilidade que ela ainda não domina, seja mediada pela família, constituindo-se em uma atividade significativa para ela, na qual ela perceba paulatinamente as funções sociais da escrita, implícitas em cada gênero discursivo, a possibilidade de registro do que acontece na história e com a nossa história, a possibilidade de organização do pensamento, de planejamento etc.

Nesse sentido, Heath (1982, 1983), a partir de um trabalho etnográfico pioneiro, realizado em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), procurou conhecer o caminho de aprendizagem da leitura e da escrita percorrido pelas crianças das três comunidades, antes de seu ingresso na escola. A partir dos dados obtidos, a autora aponta as diferenças de uma comunidade para a outra, considerando os usos e as funções do letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação. Essas diferenças, acrescenta Heath, extrapolam o uso restrito da escrita manifestando também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar, resultando em padrões diferentes da adaptação da criança no início de sua vida escolar. Ela mostra, por exemplo, a diferença de desempenho de crianças submetidas a diferentes formas de interação com a língua escrita. Diante da realidade cultural, observa ela, que os membros de uma das comunidades (Maintown) desenvolveram hábitos e valores que atestam sua participação na sociedade letrada, principalmente por conhecerem e utilizarem meios de extrair sentido de fontes escritas.

Diferentes formas de mediar a relação com a escrita resulta, segundo os estudos de Heath, em diferente desempenho escolar. Isso nos faz pensar, então, em uma situação radicalmente oposta, de restrição à exposição grafocêntrica, isto é, famílias de restrita cultura grafocêntrica, que fazem pouco uso da língua escrita e que estão inseridos em contextos restritos de letramento. Que implicações tal restrição traria para o desempenho escolar de crianças, em específico no que diz respeito à apropriação da escrita e da leitura? Estaria a escola preparada para proporcionar as crianças um ambiente com alta exposição à cultura grafocêntrica com práticas letradas?

Nesse contexto, a alfabetização deixou paulatinamente de ser entendida como sinônimo de domínio do código alfabético, para estender sua função para além da codificação e da decodificação (SOARES, 2004). Concebemos, hoje, que alfabetizar extrapola a dimensão meramente fonético-ortográfica e, até mesmo, o viés unicamente cognitivo, para assumir um perfil político, e, para os fins desta pesquisa, iminentemente sociocultural. Partindo de um conceito amplo de leitura como sendo a compreensão crítica da realidade, “a inteligência do mundo”, Freire (1983) apresenta o conceito de alfabetização como ato de conhecimento, como ato político, como um esforço de leitura do mundo e da palavra. São contemporaneamente tomadas como clássicas suas concepções sobre a leitura de mundo que precede a leitura da palavra; e sobre a leitura da palavra, que implica a continuidade da leitura do mundo. Muitos outros pesquisadores apontam a complexidade do processo de alfabetização. Cook-Gumperz assim o define

A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever; possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído (COOK-GUMPERZ, 1991, p.11).

A relação entre os dois conceitos estaria no entendimento que, tanto a *alfabetização* quanto o *letramento*, são processos de um sistema escrito; a diferença, por sua vez, estaria no fato de a *alfabetização* fazer parte da instrução formal, escolarizada, diferenciando-se em cada sujeito e pertencendo ao âmbito individual, ao passo que o *letramento* centralizar-se-ia no social, investigando o comportamento dos alfabetizados ou não-alfabetizados. Tornar o aluno letrado implica aceitar a *alfabetização* como integrante de um processo amplo, o processo de *letramento*, o qual, por sua vez, está estreitamente imbricado com a configuração sociocultural da comunidade na qual esse aluno está inserido, o que implica focalizar a dimensão grafocêntrica dessa mesma comunidade. Heath (1995) constitui a diferença entre os dois processos, propondo uma distinção entre **habilidades da alfabetização** – isto é, capacidade de ler e escrever de modo básico – e o **comportamento alfabetizado** que permite usar as habilidades de ler e escrever de modo a atender as demandas sociais, intelectuais e práticas do cotidiano.

Nas duas escolas públicas encontramos crianças que se destacavam de seu grupo em relação às habilidades investigadas, porém, de cada grupo de mais ou menos 25 crianças apenas duas ou três se sobressaíam à força de seu protagonismo. O que nos perguntávamos era “e os outros, que possibilidade de transformação da realidade lhes seria dada?”

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006, p.95).

Nessas palavras, vimos emergir o caráter dialógico da linguagem, que permeia a concepção de linguagem de Bakhtin. Todo enunciado constitui um diálogo, mesmo na ausência física do interlocutor. A enunciação é sempre destinada a alguém, ainda que não esteja presente ou que se destine ao próprio locutor. Para ele, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também indissolúvelmente ligadas. Assim, crianças pertencentes a uma comunidade carente trarão na sua constituição padrões culturais e lingüísticos característicos desse contexto, com toda legitimidade de qualquer outro contexto, porém sem a aceitação e o prestígio desfrutado pelas comunidades mais abastadas, sem considerar que é para essas crianças que a escola está preparada. Em nosso estudo pudemos constatar que as duas escolas públicas não estão

preparadas para lidar com as realidades trazidas pelos seus alunos, muito menos para promover uma real situação de ensino e de aprendizagem que forneça a tais alunos a possibilidade de sucesso escolar a despeito de seu capital cultural.

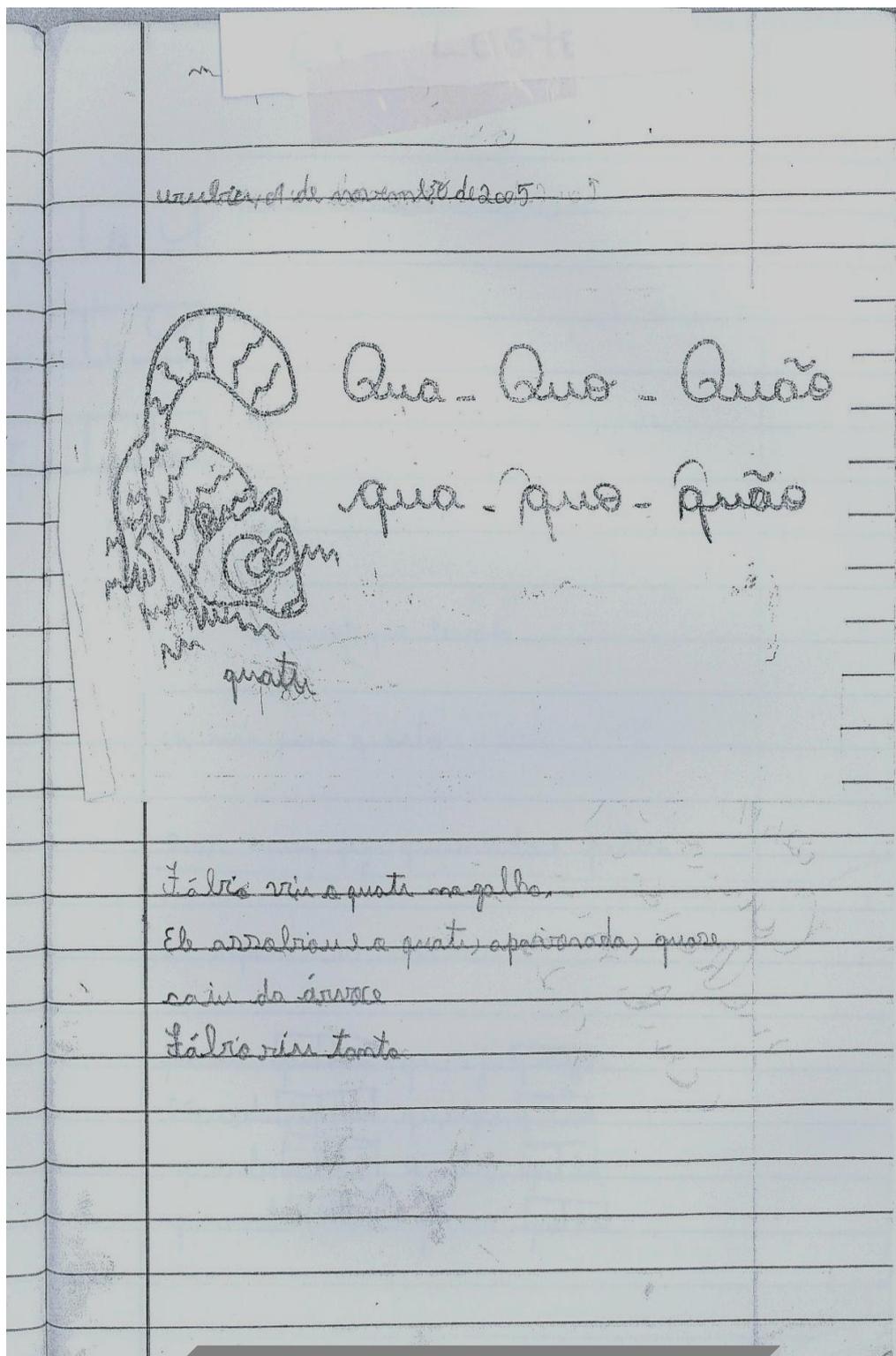
Sabemos não haver uma relação direta entre grau de escolarização e grau de letramento, sendo perfeitamente possível encontrar uma família menos escolarizada e com maior grau de letramento, assim como o contrário também. O grau de escolarização da família tende a contribuir positivamente para formação cultural da criança (KLEIMAM, 2000, 1995) e, conseqüentemente para o contato com a leitura e a escrita, porém, bem o sabemos, não é um determinante. “O capital cultural por si só não opera milagres simbióticos” (LAHIRE, 2008, informação oral).

### **REPRODUÇÃO DE UMA PRÁTICA ESTÉRIL – A PRODUÇÃO TEXTUAL EM MASSA**

A pesquisa desenvolvida ocorreu em duas escolas públicas, em duas diferentes cidades, uma bastante pequena, com cerca de 10mil habitantes e a outra, a capital do estado com 300mil habitante. Tal caracterização objetivava verificar a interferência da cultura grafocêntrica no desenvolvimento de práticas de letramento e conseqüentemente no bom desempenho no processo de alfabetização. Entretanto, embora marcadas por essas diferenças contextuais, as respostas mais efetivas para o bom desempenho das crianças na apropriação da escrita encontraram respaldo nas contribuições familiares, na microcultura da família, para o sucesso no processo de alfabetização.

Os dados coletados e analisados referem-se a duas classes de 1ª série do Ensino Fundamental e aconteceram em novembro quando o ano escolar está se encerrando. No âmbito deste estudo, interessa-nos observar, nos cadernos, as atividades de escrita textual, porém, como não poderia deixar de ser, o conjunto de atividades encontradas nos cadernos de Português acrescido pelas observações em sala de aula durante a semana contribuíram para que se pudesse perceber o tipo de condução metodológica da prática alfabetizadora, o que termina por desvelar concepções de ensino e de aprendizagem, de linguagem, de sujeito. Logo chamou a atenção a seqüência observada em todos os cinco cadernos: apresentação de família silábica, cópia de um pequeno texto pelos alunos e exercício de fixação (Em alguns cadernos, havia colagem de textos informativos sobre pontuação). Com vistas a ilustrar o tipo de trabalho com a escrita realizado pelas escolas, reproduziremos dois textos escritos de cada escola pública. A seguir, a primeira atividade “textual”, a qual é usada para trabalhar o dígrafo “qu”.

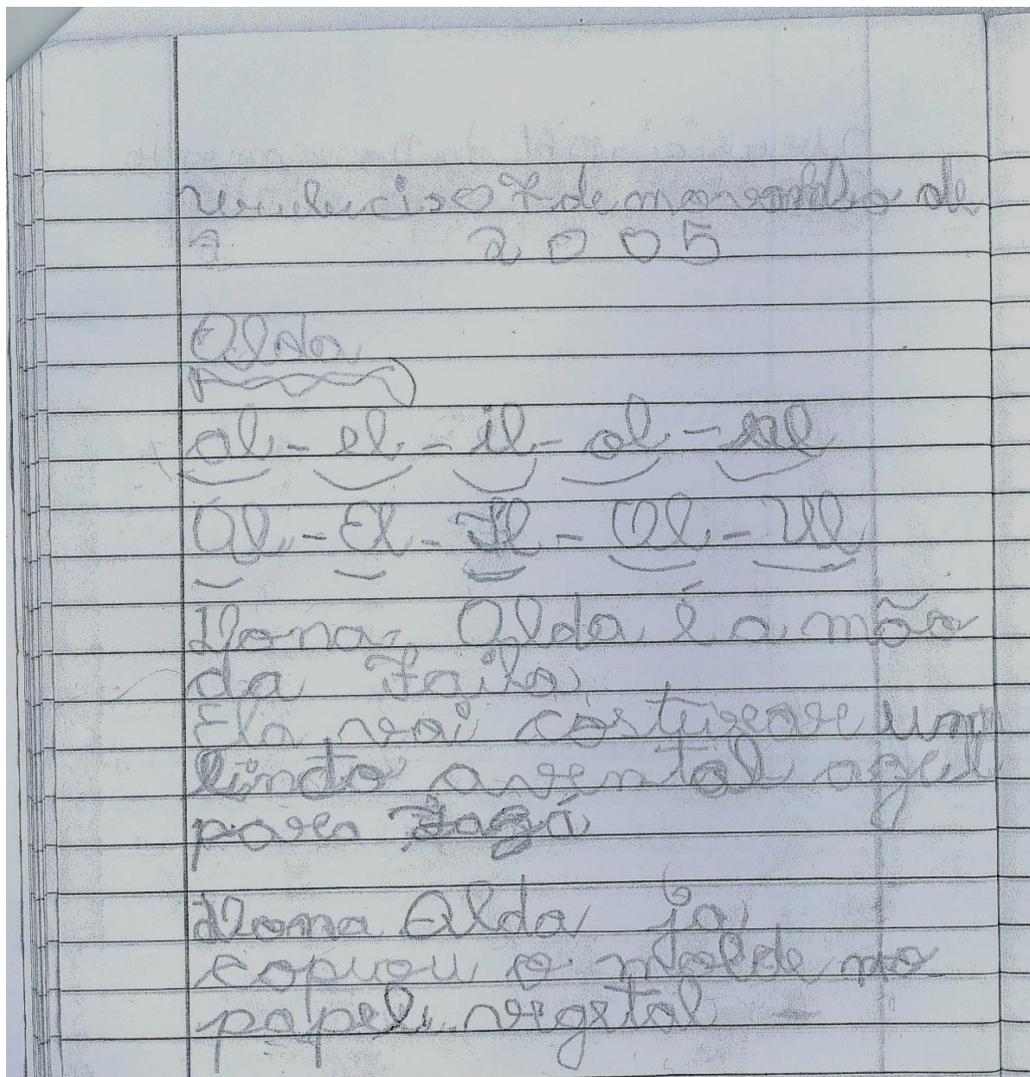
Atividade escrita – 1 – Escola A



Fáblio viu o quati no galho.  
Ele assobiou e o quati, apavorado,  
quase caiu da árvore. Fáblio riu tanto.

Como podemos observar, a cópia deste texto é pretexto para artificialmente trabalhar o dígrafo que aparece três vezes no texto, duas na repetição da palavra “quati” e outra na palavra “quase”. No texto seguinte, temos também uma atividade de cópia, de reprodução de um texto produzido para um fim específico de trabalho com a língua, intitulado “Alda”, nele percebemos a intenção em trabalhar a consoante “l” em posição pós-vocálica. Eis o texto

Atividade escrita – 2 - Escola A



#### Alda

Dona Alda é a mãe da Laila. Ela vai costurar um lindo avental azul para Zazá. Dona Alda já copiou o molde no papel vegetal.

A considerar a existência dos mesmos “textos” em todos os cinco cadernos, dois aspectos precisam ser abordados, a autoria e a autenticidade textuais: primeiramente, importa dizer que a escrita encontrada nos cadernos constitui-se em exercício motor, exercício de cópia e não de produção textual, ou como cunhou Geraldi (1991, 1984), *redação* e não *produção textual*. Para esse autor, a *redação* caracteriza-se por ser uma atividade realizada **para** a escola para atender uma exigência escolar/curricular, sem que esteja comprometida com o uso social da escrita, sem que se faça necessária ao aluno; já na

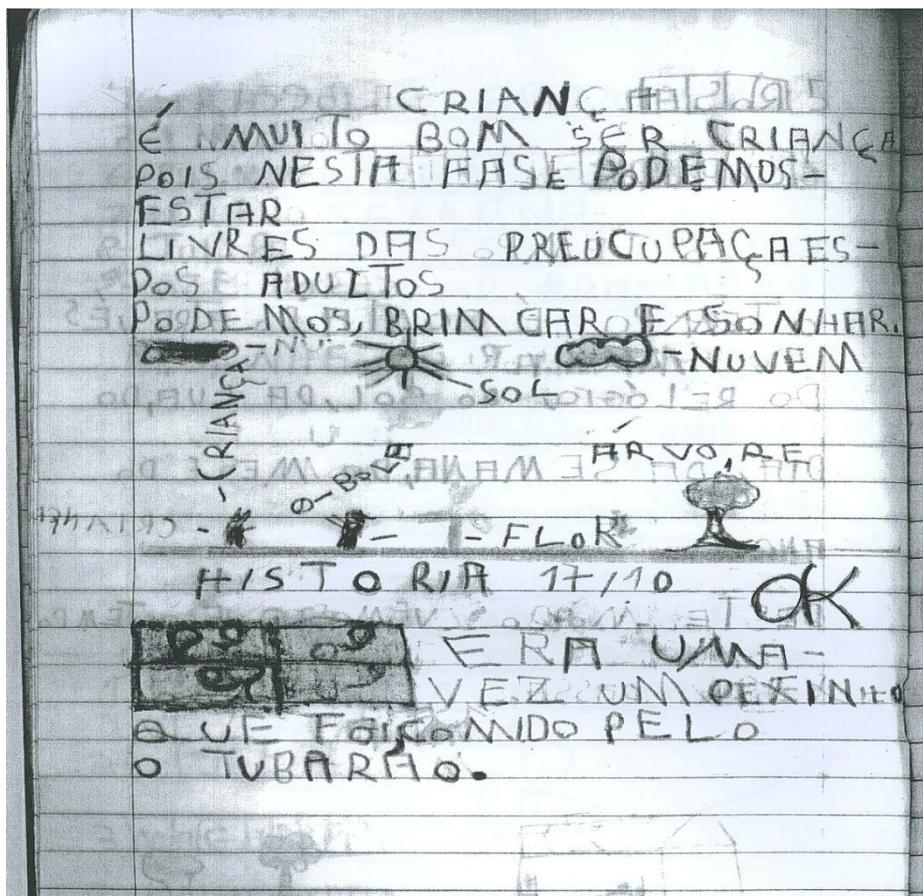
*produção de textos*, a escrita é uma atividade realizada **na** escola. Na *produção textual*, o aluno torna suas as palavras – ainda que com problemas ortográficos - e as utiliza para falar do seu entorno, da sua realidade, das suas histórias, as reais e as inventadas (BAKTHIN, 2006). Ele é autor do seu texto e não copista de texto alheio, ele se apropria da língua escrita e de suas funções sociais e não apenas a domina mecanicamente. Sua produção escrita é original, pois real e não surreal; e, em segundo lugar, na reprodução, o texto é mero pretexto para exploração e fixação de estruturas mínimas da língua, configurando-se como texto não-autêntico, já que elaborado para atender a um determinado exercício com a língua.

A autoria, a originalidade e autenticidade do texto, como sabemos, não se garantem nesses casos em que se quer evidenciar determinada sílaba e evitar tantas outras sob a justificativa de que primeiro a criança aprende as chamadas sílabas simples para só depois aprender as complexas, como se na oralidade a criança passasse por tal escalonamento fonético e fonológico.

A consequência de tal fato é de que passa ao aluno a noção de que a escrita não trata de coisas da nossa realidade, de que o texto é alguma coisa alheia a nós, de modo que “ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1994, p. 139).

A análise dos textos escritos da escola B deu-se, a exemplo do que aconteceu na escola A, partir das últimas atividades realizadas, encontradas no caderno de Língua Portuguesa. Os textos encontrados se repetiam em cada um dos cadernos, o que indicava que eram produto de cópia e não de produção autoral. Os temas dos textos não se interligavam, demonstrando serem escolhidos aleatoriamente no livro didático. Várias listas de palavras foram encontradas, listas de flores e de frutas, além de palavras soltas com as quais as crianças deveriam formar frases. Este parece ser o único momento de autoria das crianças, embora, em alguns cadernos, tenhamos encontrado frases iguais, o que pode indicar cópia entre os alunos, já que sentam lado a lado, ou, quem sabe até, sugestão da professora. Uma das frases que se repete é “O boi é bicho brabo”, a qual se configura claramente como uma daquelas frases de cartilha em que são usadas palavras que repitam ao máximo uma determinada sílaba com o objetivo de fixá-la, por exemplo, a clássica “O lvo viu a uva”, ou “A faca é afiada” ou ainda as *surreais* “A vaca voa” e “A baba do boi é boa”. Nem mesmo quando se tratava de um texto sobre a criança, tema certamente motivado pela data comemorativa do dia das crianças, em 12 de outubro, pudemos perceber uma produção textual de fato, expressão da subjetividade de seu autor. Vejamos o texto a seguir de um alunos da escola B, localizada em uma metrópole

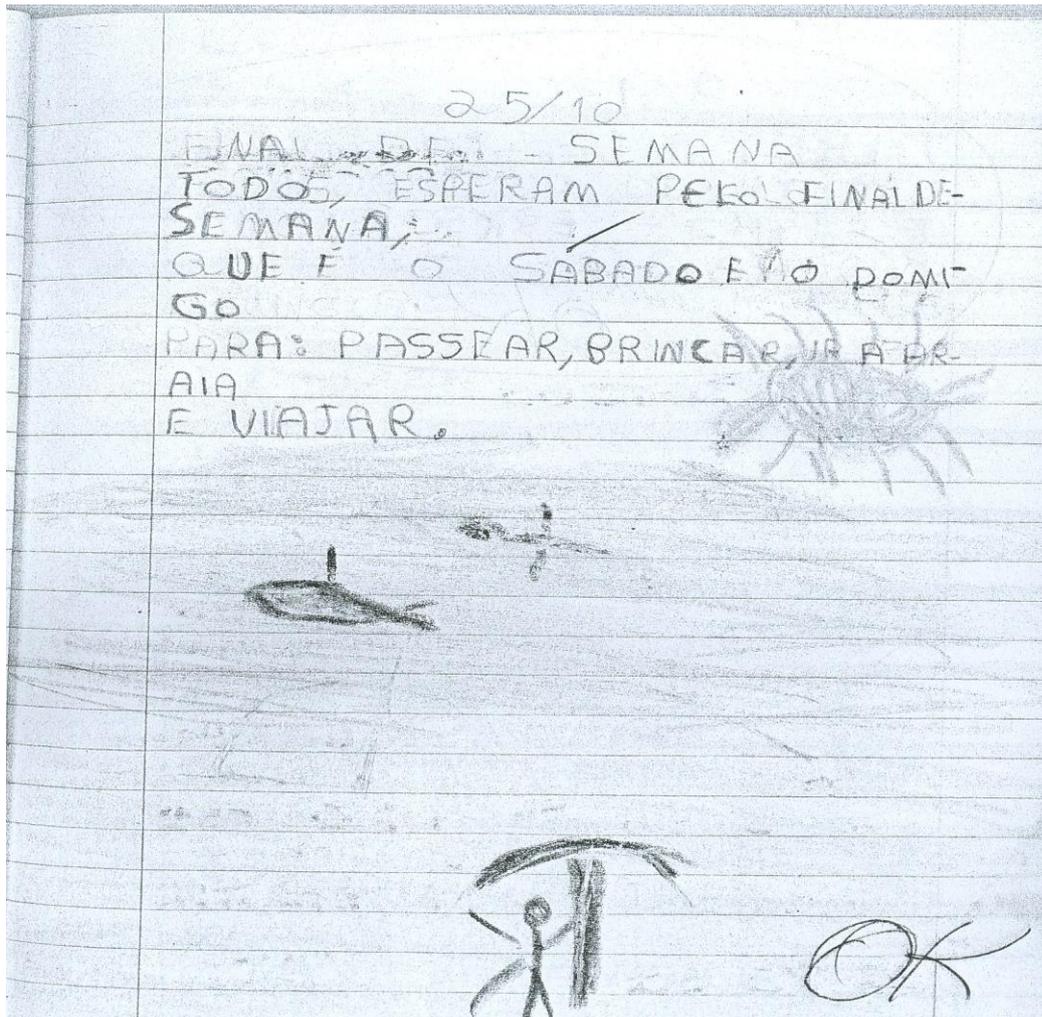
Atividade escrita – 1 – Escola B



Este exemplo é bastante significativo no que tange aos tipos de oportunidades reais de uso da escrita que são dadas para a criança, como forma, dentre outras coisas, de ampliar sua experiência como escritor e conseqüentemente promover o seu desenvolvimento em língua escrita, percebendo, então, a função social do domínio do código alfabético. Que oportunidade melhor para uma produção de texto que essa de falar de si próprio, de como é ser criança, de como ela se sente, do que ela faz, enfim. Nas experiências de produção textual com adultos, fica evidente a facilidade com a escrita quando se trata de escrever autobiograficamente. Percebemos, então, que, mais do que saber escrever, é necessário ter o que dizer, o que exige reflexão, imaginação e que leva à autoria.

No próximo texto encontramos, novamente, um texto artificial e não-autêntico. Evocamos Geraldi (1991), de quem transcrevemos: "A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola (redação) pode mostrar, pelos textos produzidos, que há muita escrita e pouco texto" (p. 137).

Atividade escrita – 2 – Escola B



Qual a motivação para ler um texto que não traz informações novas, não diverte, não é poético, não é literário e nem científico? Logo, tal panorama nos leva a confirmar, especificamente em relação às escolas investigadas, que existe uma forte vinculação entre a qualidade da educação de uma instituição e o perfil do público a que atende. Assim, ser visível ou invisível parece ser também uma questão socioeconômica, mas ter um desempenho escolar acima da média depende do comprometimento familiar seja no que tange ao acompanhamento em casa seja no que se refere às exigências por atendimento das demandas dos filhos. Corroboramos posicionamento de Yanhong Zhang (2008, p. 3) para quem “É perturbador pensar que alunos recebem mais ou menos recursos de acordo com o lugar em que vivem.”

Considerando o importante papel da linguagem como mediadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e voltando nosso olhar para o lugar dessa importante forma de mediação no contexto das escolas públicas investigadas, o que veremos, sobretudo na escola pública do interior, é uma quase ausência de diferentes usos sociais da escrita. A retração da cultura grafocêntrica da cidade, e principalmente a carência da comunidade atendida nessa escola pública, não nos pareceu ser uma informação relevante para a direção escolar a ponto de que promovesse uma apropriada adequação da configuração dos usos da escrita promovidos em sala de aula, de modo a fazer perceber às crianças o papel social da escrita. Tal adequação da configuração da prática metodológica certamente deveria ser contemplada já no planejamento das atividades para o ano letivo.

O que encontramos na microcultura familiar das crianças bem sucedidas foi uma permanente e significativa dedicação familiar no que diz respeito ao desempenho dos filhos, acompanhando-os nas atividades escolares, mobilizando recursos para permitir maior acesso à cultura geral e à escolar e, assim, dando-lhes condições de acompanhar a dinâmica escolar (que inclui o currículo oculto), suprimindo as lacunas da escola nessa tarefa de acolher os alunos com suas diferenças e singularidades e dar-lhes igual oportunidade de desenvolvimento intelectual.

A segunda questão, que é decorrente desta, aponta para o fato de que nem todas as famílias estão preparadas para tal acompanhamento escolar de seus filhos, muitos pais nem mesmo têm ciência da relevância de sua intervenção efetiva no futuro escolar de seus filhos e, se o têm, possivelmente não saiba como fazê-lo. O que estamos querendo dizer é que, quando os pais, por alguma razão, não conseguem se comprometer com a escolarização efetiva de seus filhos e deixam para a escola essa tarefa, o que acontece, na maioria das vezes, é a impossibilidade da escola, por uma série de fatores, de dar conta dessa tarefa.

Neste ponto, cabe entabular um diálogo com os postulados vigotskianos, especificamente os aspectos históricos e culturais que constituem a linguagem e sobre o legado desta na formação do sujeito. Como ignorar o cotidiano em que estão inseridas essas crianças e esperar que se apropriem de um manancial cultural que não lhes pertence? Como lidar com a carência no que diz respeito ao que se habituou a chamar de “currículo oculto”, o qual trata daquele conjunto de conhecimentos prestigiados na e pela escola e que significativa parcela da população não domina? Como esperar motivação para a aprendizagem com uma abordagem pedagógica que desconsidera a vivência dessas crianças? Como esperar disciplina na sala de aula se as crianças muitas vezes não entendem o que diz e quer o professor e por quê? Como fazê-las se interessarem pela escrita e pela leitura quando suas experiências com essa tecnologia é quase nula no seu ambiente familiar e comunitário e, na escola, o que se apresenta como oportunidade de experiência letrada são frases e palavras impessoais, pouco significativas. Como esperar que as crianças se apropriem da língua escrita quando a experiência com essa língua não é ampliada, potencializada e contextualizada?

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. E. *Etnografia da prática escolar*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTON, D. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BELINTANE, Claudemir. *Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Acesso em: 06 Fev 2008.

- BENICIO, M. N. M. Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas. Dissertação de mestrado, UNB, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control. Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1975.
- BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla, FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAM, Ângela. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Compreensão de Leitura: da palavra ao texto. In: *Palavra: forma e sentido*. GUIMARÃES, E; MOLLICA, Claudia. (org). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. [no prelo].
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Profissão de Sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1982.
- BRASLAVSKY, Berta. *Escola e alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- BRITTO, Luis Percival Leme. Introdução. In: COLELLO, Sílvia Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização*. Tese doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Formação dos professores e Globalização*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- COLELLO, Sílvia Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da Teoria à Prática*. [www.hottopos.com/rih13/silvia.pdf](http://www.hottopos.com/rih13/silvia.pdf). Em Jan de 2007.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: ArtMed, 1991.
- CUNHA, M. A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: *Retratos da leitura no Brasil*. Instituto Pró-livro, 2008.
- EMMEL, Ina. ; RIZZATTI, Mary. E. C. ; DELLAGNELO, Adriana. K. ; MENDES, Angelita. D. ; GODOY, Dalva. M. A. . *Conteúdos e Metodologias de Ensino da Linguagem*. 1. ed. Florianópolis-SC: UDESC/CEAD, 2003. v. 4. 536 p.
- FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica*. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Entrevista à Revista Nova escola, n. 162, maio de 2003.
- \_\_\_\_\_. *Cultura escrita e alfabetização*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FIORIN, José Luis. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.
- FRAGO, A.V., ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- FRANCHI, Eglê. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz na terra, 1987.
- GEE, J. P. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. *Tesol Quartely*, 20 (4), 719-746, 1986.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB -Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HEATH, S. B. *What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school*. *Language and Society*, (11), 49-76, 1982.
- HOUAIS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Prefácio*. In: GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Art Med, 1995, p. 3-6.
- INAF. *Relatório do Indicador de analfabetismo funcional*. 2007 Instituto Paulo Montenegro. <http://www.ipm.org.br/>, em dezembro de 2007.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. <http://www.prolivro.org.br>, em maio de 2008.
- IRELAND, Vera E., CHARLOT, Bernard et al. *Repensando a escola: um estudo dos desafios de aprender, ler e escrever*. Brasil: um estudo dos desafios de aprender, ler e escrever. Brasil: UNESCO, INEP/MEC, 2007. Somente disponível em [PDF](#) - 351 p.
- KATO, Mary. *O mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 2002.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAM, Ângela. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna*. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LABOV, Willian. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.
- LAHIRE, Bernard. *Collective beliefs and cultural inequalities*. *Educ. Soc.* [online]. Sept. 2003, vol.24, no.84 [cited 23 June 2006], p.983-995. Available from World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300012&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330.\
- \_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LOPES, Nestor, TEDESCO, Juan Carlos. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes em América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion. Versão preliminar.

- MANACORDA, Mario. Marx e a pedagogia moderna. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCHETTI, G. Leitura e leitor: uma análise de proposta avaliativa. 2005. Tese (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MASON, J. Qualitative researching. London: Sage publications, 1998.
- MATÊNCIO, Maria Lurdes M. Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita. Projeto Temático Letramento do Professor. [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br), em março de 2008.
- MEHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade a partir dos trabalhos de Sartre e Vigotski. In Psicologia em estudo. Maringá. V. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.
- \_\_\_\_\_. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. In Interações. V. VII, n. 13, p. 31-44, 2002.
- MORAES, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In Available from World Wide Web: <<http://www.mec.gov.br>, em 2006.
- PATTO, Maria Helena Sousa. [A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro](#). In: PATTO, Maria Helena Sousa. (org). Introdução à psicologia escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo 1997.
- \_\_\_\_\_. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. . In: PATTO, M.H. S. (org). Introdução à psicologia escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo 1997.
- QUINTANA, Mario. Caderno H. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1973.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf)
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Memórias de escola. Petrópolis: Vozes, 1995.
- [RIBEIRO, Vera Masação](#). Educação de jovens e adultos – Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educ. Soc. [online]. 1997, v. 18, n. 60, pp. 144-158. ISSN 0101-7330.
- ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de letras, 1998.
- SALLES, J. F., PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCRIBNER, Sílvia e COLE, Michael. The psychology of literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Partilha e conflito de interpretações. In: SMOLKA et al. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- \_\_\_\_\_. O ato de ler. 4ª ed. São Paulo: Cortez e autores, 1987.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- \_\_\_\_\_. A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas: Papyrus, 1993.

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et all. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- SOARES, Magda. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e escola*. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. [www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc)
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, M. H. S. (org). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- OLABUÉNAGA, J. R., ISPIZUA, M. A. *La descodificación de la vida cotidiana – métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Investigações cognitivas – Conceitos, Linguagem e Cultura*. Porto Alegre: Art Med, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1995, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina*. *Estud. av.* [online]. May/Aug. 1991, vol.5, no.12 [cited 19 April 2006], p.23-44. Available from World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-4014.
- TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAM, Ângela. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiane. *Letramento e alfabetização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Adultos não alfabetizados: o avesso do Averso*. São Paulo: Cortez, 1988.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAL, Maria da Graças. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamiento y palabra*. In *Obras escogidas II*. Madrid: Visor distribuciones, 1992.
- ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas Camadas socialmente desfavorecidas. [ww.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/18/06.doc](http://ww.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/18/06.doc)
- ZANELLA, Andrea. *Atividade, significação e constituição do sujeito*. In *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 9, n. 1, 2004.

**Eliane Brito de Lima & Teresa Cristina Vasconcelos**

UEPB/PMCG

eliabrito@ig.com.br

## **DAS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS AO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o descompasso entre as políticas curriculares oficiais e o currículo em ação na realidade escolar brasileira, destacando-se o papel da formação docente na construção de uma educação intercultural crítica, que reconheça o direito de todos à educação. Discorremos sobre as políticas educacionais implementadas na década de 1990, caracterizando-a como um período de grande efervescência para a educação na América Latina (BRASIL, 1997; CORAGGIO, 2003; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000; SILVA, 2001). Consideramos que as reformas educacionais decorrentes deste período, bem como os documentos que delas resultaram, tornaram-se importantes instrumentos de luta pela democratização da educação. Verificamos, no entanto, que as propostas curriculares oficiais não têm sido plenamente efetivadas, havendo evidentes contradições entre a realidade escolar e a renovação almejada pelas instâncias regulamentadoras da educação - o que constitui nosso objeto de estudo. A problemática da diversidade cultural no cotidiano escolar vem conquistando cada vez mais espaço no meio acadêmico, tornando-se tema de especial relevância, na busca de uma escola verdadeiramente democrática. Partimos de uma pesquisa bibliográfica que nos levou a perceber que diferentes concepções de currículo encaminham para a consideração do currículo em ação como a essência da prática pedagógica, onde os campos da didática e do currículo se entrecruzam (ALVES, 2003; MOREIRA; CANDAU, 2003; SACRISTAN, 2004). Ao longo de todo o trabalho, associamos o estudo realizado à nossa vivência na Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, introduzindo relatos dos/as alunos/as em relação ao tema. Destacamos a exigência posta pelo contexto atual de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica escolar, atendendo à perspectiva de uma educação intercultural crítica (CANDAU, 2002; 2003a; 2003b; 2005; GABRIEL, 2005; MOREIRA, 2004; GIROUX, 1997). A pesquisa nos mostra que tal perspectiva necessita ser incorporada à cultura escolar e ao sistema de ensino como um todo, articulando as políticas educativas com as práticas pedagógicas, atingindo a todos/as os/as agentes do processo educativo, a fim de que possamos vivenciar novas relações no âmbito da escola. Acatamos a concepção de currículo como política cultural e defendemos o investimento na formação de professores/as “como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação”.

Palavras-chaves: Direito à educação - currículo – prática pedagógica - diversidade cultural

### **INTRODUÇÃO**

O reconhecimento da diversidade cultural integra as lutas pelos direitos humanos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Para contribuir com o processo de superação da discriminação e construção de uma sociedade mais justa é necessário que o processo educacional contemple o aspecto ético, percebendo como se desenvolvem atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, oportunizando um novo tratamento em relação àqueles/as que, historicamente, foram alvos de injustiças e estiveram excluídos/as da participação social. Superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa da sociedade como um todo. A escola e o/a professor/a, especificamente, tem um papel relevante a desempenhar nesse processo.

Neste sentido sobressai a exigência posta pelo contexto histórico atual de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica escolar, sendo prioritário o investimento na formação inicial dos/as professores/as.

### **O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO<sup>31</sup>**

O direito à educação escolar é um tema que tem conquistado um espaço cada vez mais amplo na atualidade. As políticas educacionais cada vez mais apontam para a necessidade de se ofertar educação para todos/as, constituindo-se em um período de grande efervescência para a educação na América Latina, motivada, especialmente, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em um contexto de evolução teórico-legal, em defesa de uma educação inclusiva em nosso país, acompanhamos a implementação de políticas públicas neste sentido, embora, contraditoriamente, percebamos o descompasso entre as propostas oficiais e a realidade educacional brasileira.

Segundo Vieira (2001, p. 15), “quando se buscam as bases do Direito Educacional, o ponto de partida deve estar na Constituição, naqueles princípios abrangentes, capazes de multiplicarem-se em muitos direitos, em muitas garantias e muitos deveres”, sendo necessário considerar o artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988 que determina:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Constituição de 1988 estabelece direitos civis, políticos e sociais, confirmando e ampliando o interesse pela educação em nosso país. Desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira Constituição Brasileira, a educação desponta como fundamento da política social, o que só alcançará maior abrangência durante o século XX, representando um considerável ganho.

Conforme Vieira (2001, p. 19):

Constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado; deve acontecer em escolas; deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente.

Hoje, praticamente todos os países do mundo garantem, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Entretanto, necessário se faz ressaltar que nem sempre esta prioridade legal tem correspondido a um esforço concreto no sentido de se estabelecer políticas públicas para a efetivação deste direito. Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem o direito de seus cidadãos à educação.

Em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. A Conferência evidenciou a necessidade de se tomar atitudes urgentes para a promoção de educação para todos/as, abrangendo os países mais populosos do mundo. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 57), este evento é considerado um marco

<sup>31</sup> Os fundamentos e discussões em torno do “Direito de todos à educação” integram a dissertação de Mestrado da autora, intitulada: “PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica”, defendida em outubro de 2007, sob a orientação da Profª Drª. Maura Penna - Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade – UEPB.

decisivo, a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) vem desencadeando ações para garantir os princípios acordados na Declaração de Jomtien, comprometendo-se a impulsionar políticas educativas que alterem a referida situação.

No Brasil, na década de 1990, foram implementadas diversas reformas educacionais, visando cumprir os postulados da Declaração Mundial de Educação para Todos, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano Decenal de Educação para Todos foi concebido pelo Ministério da Educação como “um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (BRASIL, 1997a, p. 15).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 após tramitar no Congresso Nacional durante oito anos, foi aprovada entre impasses e acordos, introduzindo em seu art. 2º “a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, em consonância com o art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, integrando um conjunto de regulamentações previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No mesmo ano, foram também elaborados os PCN para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Infantil - como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Em 1998, foram elaborados os PCN de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e, em 1999, os PCN para o Ensino Médio. Os PCN foram acompanhados da implantação de sistemas nacionais de avaliação da educação em seus diferentes níveis (SAEB, ENEM, PROVÃO), além da implementação de programas de formação continuada como o “Parâmetros em Ação”, de forma a garantir a sua repercussão em sala de aula. Integrando as reformas educacionais propostas, tivemos, ainda, a definição de novas formas de financiamento para a educação, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), hoje transformado em Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) com o objetivo de corrigir distorções quanto à alocação de recursos dentro da Educação Básica, que se estende da Educação Infantil ao Ensino Médio<sup>32</sup>.

Além das reformas já referidas, podemos destacar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, assegura que, nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, “o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao Ensino Fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão” (BRASIL, 2001, p. 22-23). Enfatiza também a valorização dos/as profissionais da educação, garantindo “condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 8).

Em nossa linha de análise da política educacional, entendemos que a população brasileira tem garantido conquistas na “letra da lei”, embora estas não tenham se efetivado plenamente. “Muitos grupos antes totalmente excluídos sentaram-se nos bancos escolares, embora os mecanismos estruturais de seletividade e exclusão inviabilizem a sua permanência na escola com qualidade de aproveitamento, como mostra a persistência de elevados índices de repetência e evasão” (PENNA et al, 2001, p. 163).

---

<sup>32</sup> O SAEB corresponde ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, previsto na própria LDB (Lei 9.394/96). De acordo com a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB corresponde à Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), mantendo as mesmas características do exame anterior. O ENEM refere-se ao Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio, instituído em 28 de maio de 1998, através da Portaria Ministerial nº 438 e o PROVÃO, Exame Nacional de Cursos (estabelecido pela Lei nº 9.131/95), atualmente substituído pelo ENAD, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Legislação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

Neste contexto, os estudos de currículo denunciam a expansão do neoliberalismo, que, na década de 1970, se espalha com força pelo mundo e, no Brasil, a partir dos anos 1990, mais especificamente.

Segundo Fonseca (2001, p. 17):

A necessidade de mudanças no cenário educacional tem sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia.

Numa era de globalização e de internacionalização, portanto, as políticas públicas direcionadas à educação nacional não podem ser compreendidas fora de sua dinâmica internacional. É preciso compreender como as políticas públicas brasileiras tem sido geradas e quais os seus efeitos, considerando as políticas homogeneizadoras que o Banco Mundial vem impondo para a educação em todo o mundo<sup>33</sup>. Ao analisar as atuais propostas do Banco Mundial para a educação, Coraggio (2003, p. 90) adverte:

[...] todos têm acesso à escola primária, mas têm [sic] escolas primárias de qualidade muito diferente, diferença essa que se oculta sob a aparência de um mesmo certificado nacional de aprovação. Nesse caso, a aparência do 'para todos' esvai-se, e torna-se a dualização do modelo, em que um direito pretendidamente universal é exercido de um modo por um cidadão de primeira (se obtido via renda) e de outro por um cidadão de segunda (se alcançado via ação pública).

Assim, o desejo de oferta de uma educação de qualidade para todos/as torna-se imprescindível para a definição de políticas públicas e implica, necessariamente, no “enfrentamento dos problemas estruturais que afetam a escola pública no país”, o que foi abordado por Penna e outros (2001, p. 164).

Sabemos, no entanto, que a legislação não será suficiente, por si só, para implementação de mudanças na prática pedagógica e no cotidiano escolar, sendo necessário motivar reflexões e questionamentos sobre a atuação dos/as protagonistas da ação educativa, envolvendo suas concepções de educação, interesse profissional, valores pessoais, formação acadêmica, condições de trabalho, etc. Tais reflexões precisam estar inseridas na formação inicial, período em que os/as futuros/as educadores/as estabelecem relações com os “saberes necessários à prática educativa”.

Em nossa vivência enquanto docentes da Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, nos inquietamos quando os/as alunos/as<sup>34</sup> afirmam que, “muitas vezes, o que está prescrito, está distante da nossa realidade e, por isso, não podemos colocar em prática”. Outras vezes, porém, acrescentam que: partindo do que lhes é proposto, procuram fazer as adaptações necessárias para que consigam trabalhar em sua sala de aula, apresentando como exemplos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o próprio livro didático.

## **O CURRÍCULO EM AÇÃO: A ESSÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Um aspecto importante a ser ressaltado é o da própria redefinição do conceito de currículo, que incorpora a noção de currículo real, vivido, efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes em um determinado contexto. Ao afirmar que “a cultura escolar é mais que conteúdos”, Sacristán (2004, p. 85) distingue duas concepções de currículo, referindo-se, inicialmente, a uma visão formal e restrita, a “mera especificação, em um documento,

<sup>33</sup> Conforme Torres (2003, p. 126): O Banco Mundial investe nos sistemas educacionais dos países considerados de terceiro mundo, não apenas no que se refere ao financiamento, mas também, e fundamentalmente, no que se refere ao encaminhamento e implementação de suas políticas educacionais. “O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial”. Esse organismo financeiro atua de forma centralizadora, gerenciando verdadeiros “pacotes” para a educação, incluindo a imposição de políticas curriculares e sistemas de avaliação, controlando a distribuição de verbas e a formação de professores/as.

<sup>34</sup> Os/as alunos/as-estagiários/as, muitas vezes, já possuem experiência de sala de aula e atuam em sua própria realidade.

tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula”.

Sacristán não nega a importância desta abordagem, mas acredita que seu poder seja muito limitado como determinante da prática pedagógica concreta. Considera que o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual constem os objetivos e planos que temos. “Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas” (SACRISTÁN, 2004, p. 86).

A análise do cotidiano escolar revela, portanto, todo tipo de aprendizagens e de ausências que os/as alunos/as obtêm no contexto escolar, ultrapassando o currículo escrito e evidenciando que nem sempre o que se planeja coincide com o que é efetivamente operacionalizado. Os/as alunos/as da Prática de Ensino e/ou do Estágio Supervisionado relatam que “as escolas recebem muitos projetos para dar conta”, mas nem sempre são oferecidas as condições necessárias para que os projetos sejam efetivados. Acrescentam, ainda, que “o próprio planejamento da escola, nem sempre é desenvolvido como estava previsto”. Daí que apreendemos o quanto é importante analisar a “cultura vivida” realmente nas salas de aula, para que possamos identificar os limites e possibilidades da prática pedagógica em cada realidade.

Numerosos estudos e pesquisas tem evidenciado como prevalece na educação uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos, dos procedimentos de ensino e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161):

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Ressaltamos, assim, a necessidade de alterar significados incorporados pela história curricular e garantir espaço para a diversidade na escola e na sala de aula. Os/as educadores/ as precisam estar conscientes de que se trata de “um processo difícil, em muitos momentos desestabilizador, que suscita as mais variadas reações, que mexe com o imaginário coletivo, exige persistência, porque a própria cultura que nós temos nos convida a desistir no primeiro impasse” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

Empenhada na tarefa de dar visibilidade à diversidade presente no contexto escolar, Alves (2003) considera que introduzir a dimensão cotidiana, nos estudos de currículo, se faz necessário para a compreensão da escola e das relações que esta instituição mantém com a realidade social mais ampla. Atualmente, incorpora-se aos estudos do cotidiano a perspectiva que vai além da descrição da escola em seus aspectos negativos, tão perseguida pela tendência hegemônica. “O importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto [...]” (ALVES, 2003, p. 65). A natureza das práticas pedagógicas e a sua necessária diferenciação decorre, assim, do processo de transposição didática realizado por seus/suas atores e atrizes.

Nesse sentido, o/a professor/a precisa investir tanto na formação inicial como na continuada, buscando o aperfeiçoamento contínuo da ação docente. Percebe-se a responsabilidade e importância da Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, quando o/a aluno/a-estagiário/a vivencia o cotidiano escolar e, a partir dele, pode incorporar os “saberes da prática” de forma contextualizada e significativa.

Destacamos a concepção de “currículo praticado”, adotada por Oliveira (2003), pois remete ao nosso entendimento de que as propostas curriculares oficiais não são suficientes para implementação de mudanças significativas no cotidiano escolar, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos”. Acreditamos que, ao mesmo tempo em que se expressam dificuldades e dúvidas por parte de muitos/as docentes, significativas experiências podem ser desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal.

Em nossa Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, vivenciamos situações em que a prática docente reforça a homogeneização cultural, mas também encontramos posturas, práticas e discursos que demonstram o interesse e/ou esforço dos/as professores/as para contemplarem a diversidade presente no cotidiano da sala de aula. De conformidade com Moreira e Candau (2003, p. 156), “a despeito das conquistas e das contribuições dessas experiências, ainda não podemos considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória<sup>35</sup> costume nortear as práticas curriculares das escolas [...]”.

O autor e a autora acima referidos insistem na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que reflita a dinâmica e complexa relação entre políticas da igualdade e políticas da diferença. Alertam, porém, que construir um currículo que incorpore esta perspectiva não é tarefa fácil e irá requerer do/a professor/a nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação e afirmam que, tais mudanças, nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado. Daí a necessária inserção da temática na formação inicial dos/as professores/as e sua vivência no campo de estágio.

Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Como vimos anteriormente, o redimensionamento do currículo permite pensá-lo a partir do cotidiano escolar, abrindo novas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica dos/as professores/as, remetendo-nos ao terreno da didática. Assim, os campos da didática e do currículo se entrecruzam, relacionando teoria e prática. Entendemos que teoria e prática são dois constituintes indissociáveis do trabalho docente. Nesta perspectiva, a ação do/a educador/a deverá atender às diferentes necessidades que são postas pela realidade educacional e social.

Na verdade, o seu fazer pedagógico (o qual abrange ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’) deve se fazer articulado ao ‘para quem’ e ‘para que’, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes (CANDAU; LELIS, 2003, p. 69).

Somos conscientes da complexidade que envolve a prática pedagógica e consideramos que a atenção à diversidade não pode ocorrer apenas em uma Prática de Ensino e/ou no Estágio Supervisionado, mas deve permear toda a formação do/a educador/a, sendo esta considerada como um processo que apenas se inicia na graduação e continua ao longo de sua ação educativa.

## **EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA**

---

<sup>35</sup> Ao fazer referência à expressão “perspectiva emancipatória”, Moreira e Candau (2003, p. 156), nos remetem a SOUSA SANTOS, Boaventura. Reconhecer para libertar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

O campo da didática no Brasil vem, desde o início dos anos 1980, vivenciando um movimento permanente de questionamentos, de consolidação de certos avanços e de aberturas para novas possibilidades. Segundo Gabriel (2005, p. 26), a década de 1980 culmina com a afirmação de uma didática em uma perspectiva crítica que buscou enfatizar o aspecto multidimensional da prática pedagógica, resgatando a sua especificidade no campo educativo e propondo repensar a didática numa perspectiva transformadora.

Em relação às propostas para a construção/reconstrução permanente de uma nova didática, podemos destacar o envolvimento de autoras, como: Maria Rita Oliveira<sup>36</sup>, Marli André<sup>37</sup> e Vera Maria Candau, apontadas por Barreiros (2006, p. 46), ao descrever o movimento da “Didática Fundamental à Didática Intercultural”.

Dentre as autoras apresentadas, nos apoiamos em Candau (2002, 2003b, 2005), que propõe um “retorno” aos chamados temas clássicos da didática, buscando retrabalhá-los e ressitua-los, considerando novos contextos e novas utopias. A autora parte do princípio de que “toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico” e assim sintetiza sua proposta de trabalho para este campo de estudo:

[...] reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. Romper fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade (CANDAU, 2002, p. 159).

Neste âmbito, sobressai a exigência posta pelo contexto histórico atual de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica escolar. Lidar com a diversidade implica lidar com as diferenças, reconhecê-las, valorizá-las, compreender as relações de poder que fomentam a desigualdade.

No tocante à relação da prática pedagógica com a diversidade cultural, Candau (2003a, p. 249) afirma que:

Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais. Estes fenômenos se interpenetram em processos contínuos de hibridização.

A autora atribui relevância ao processo de hibridização cultural<sup>38</sup> evidenciando, assim, a sua atenção às diferentes identidades, bem como a flexibilidade presente em sua permanente construção na comunicação e interação com o “outro”, distanciando-se da concepção de identidade como categoria fixa, essencialista.

Enfatizamos, no entanto, que não basta acrescentar temas, autores e/ou celebrações ao currículo escolar. Para que se possa avançar nesse processo, é imprescindível o papel dos/as professores/as, no sentido de manter relações dialógicas e trocas culturais na sala de aula, viabilizando alternativas pedagógicas que favoreçam a expressão da diversidade cultural e a manifestação de diferentes formas de linguagens. “É necessária uma releitura da própria visão de educação, sendo indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166).

<sup>36</sup> **A reconstrução da didática:** elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papyrus, 1992.

<sup>37</sup> **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

<sup>38</sup> A hibridização pode ser compreendida inicialmente como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Para um maior aprofundamento, ver Canclini (2003, p. XIX). Pela importância que atribui ao conceito de hibridização cultural, Candau (2003b) recorre a Canclini para aprofundar suas reflexões em torno da problemática latino-americana: “Estabelecer relações entre as estratégias globalizadoras e de hibridização e as experiências variadas de interculturalidade torna visível que, por mais que se forme um mercado mundial de finanças, de alguns bens e alguns circuitos midiáticos, por mais que avance o inglês como ‘língua universal’, subsistem as diferenças e a tradutibilidade entre as culturas é limitada. Não é impossível. Superando as narrativas fáceis da homogeneização absoluta e da resistência do local, a globalização nos confronta com a possibilidade de apreender fragmentos, nunca a totalidade, de outras culturas e reelaborar o que vínhamos imaginando como próprio em interações e acordos com outros, nunca com todos. [...] A diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas, e sim como interlocução com aqueles com quem estamos em conflito ou buscamos alianças” (CANCLINI, 1999 apud CANDAU, 2003b, p. 148-149).

Favorecer o processo de reinvenção da cultura escolar não é tarefa fácil, tendo em vista o caráter monocultural arraigado na educação.

Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um lócus prioritário para todos/as aqueles/as que desejam promover a inclusão destas questões na educação. Moreira (2004, p. 9) aposta na concepção de currículo como política cultural e defende o investimento na formação de professores/as “como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação”.

Essencial para concepção de professor/a como intelectual transformador/a é a necessidade de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Tornar o pedagógico mais político implica inserir no processo de escolarização a persistente luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa buscar uma pedagogia de natureza emancipadora, que trate os/as estudantes como “agentes críticos”, que torne o conhecimento problemático, utilizando-se do “diálogo crítico e afirmativo”, em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Compreendemos que as escolas precisam de professores/as com visão de futuro, que sejam “tanto teóricos/as como praticantes”, que não se limitem ao imediatismo, mas aliem a luta a um conjunto de possibilidades humanas.

Posicionamo-nos em defesa de uma educação intercultural crítica, entendendo que precisamos avançar na construção de um projeto educativo que reconheça e valorize a diversidade cultural. Acreditamos que a perspectiva intercultural necessita ser incorporada à cultura escolar e ao sistema de ensino como um todo, articulando as políticas educativas com as práticas pedagógicas; afetando a todos/as os/as agentes do processo educativo, a fim de que possamos vivenciar novas relações no âmbito da escola, de modo a superar o autoritarismo, o preconceito e a discriminação que marcaram a sociedade e, especificamente, a história da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 2005 (Com redação dada pelas Emendas Constitucionais de n.ºs. 1/92 a 46/2005).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 15 mar. 2007. )

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (2001). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2007.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 10.

CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

- \_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 237-250.
- \_\_\_\_\_. Didática e interculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 138-153.
- \_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação escolar. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Reinventar a escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 47-60.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 56-72.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-123.
- FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (org.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 15-30.
- GABRIEL, Carmem Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Reinventar a escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-46.
- GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- LIMA, Eliane Brito de. *PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica*. Campina Grande-PB, 2007, 172 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade). Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.
- MOREIRA, Antonio F. B; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-agos/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-20.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PENNA, Maura et al. O ensino de arte que queremos. In: PENNA, Maura (org). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 163-170.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 82-113.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. Cad. CEDES, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002&lng=pt&nrm=iso)>.  
Acesso em: 30 jan. 2005.

**Elisangela Bernado**

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

efelisberto@yahoo.com.br

## **ORGANIZACAO DE TURMAS E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: A APRENDIZAGEM EM LEITURA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS CARIOCAS**

Entre os achados da literatura nacional e internacional que relaciona mecanismos de estratificação escolar e desempenho dos alunos, está o que indica que a composição social das turmas afeta de modo significativo os resultados escolares dos alunos (CORTESÃO, 1999; GOMES, 2005; AGUERRE, 2004). Existe, atualmente, toda uma linha de pesquisas sobre a escola que busca captar as práticas institucionais que podem reverter a lógica da seleção social e escolar (BRESSOUX, 2003; COSIN, 2000; GOMES, 2005, entre outros). A literatura aponta que a enturmação de alunos é uma importante decisão sociológica e pedagógica, pois define o ambiente e as condições em que se dará o aprendizado. Assim estas pesquisas sugerem que, apesar de as características individuais terem um peso maior no aprendizado dos alunos, as escolas podem aumentar ou reduzir as desigualdades entre os alunos, dependendo da forma como organizam suas turmas (ALVES, 2006). Diversos mecanismos de estratificação educacional (seletividade no acesso à escola, dualidade entre o ensino propedêutico e profissionalizante, diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino – tracking – e organização de turmas) operam nos sistemas de ensino e na escola, de modo a produzir desigualdades de oportunidades educacionais. Os primeiros resultados do GERES (Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005) indicam que há maior variabilidade no desempenho dos alunos entre turmas de uma mesma escola. A partir desses achados, este estudo mediu a variância de variáveis sociais clássicas (gênero; raça/cor e idade) entre as turmas de uma mesma escola que apresentaram o maior e o menor desempenho em Leitura. A variância foi a medida de desigualdade adotada e a pesquisa fez uso de dados coletados pelo Estudo Longitudinal, nos anos letivos de 2005 e 2006, junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar, em 27 escolas municipais cariocas, se a variância verificada nos resultados da proficiência entre turmas é também encontrada em relação a outras características sócio-demográficas dos alunos. A pesquisa respondeu às seguintes questões: como evoluem as diferenças dos resultados entre as turmas ao longo dos anos letivos de acordo com a sua organização? Essas diferenças aumentam ou se atenuam entre os anos letivos? Os achados gerais da pesquisa evidenciam que as diferenças de desempenho encontradas entre turmas de escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não têm uma marca social clara, no sentido de que não há processos de enturmação relacionados com variáveis sociais. No entanto, os resultados mostram que dentre os mecanismos de estratificação presentes nas escolas, são as diferenças de habilidades dos alunos as que orientam os processos de organização de turmas.

Palavras-chave: Organização de turmas. Desempenho escolar. Estratificação educacional. Escolas públicas. Gestão escolar.

### **INTRODUÇÃO**

Entre os achados da literatura nacional e internacional que relaciona mecanismos de estratificação escolar e desempenho dos alunos, está o que indica que a composição social das turmas afeta de modo significativo os resultados escolares dos alunos (CORTESÃO, 1999; GOMES, 2005; AGUERRE, 2004). Assim estas pesquisas sugerem que, apesar de as características individuais terem um peso maior no aprendizado dos alunos, as escolas podem aumentar ou reduzir as desigualdades entre os alunos, dependendo da forma como organizam suas turmas (ALVES, 2006).

A investigação da organização de turmas como mecanismo escolar de estratificação educacional surgiu a partir dos primeiros resultados do Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES)<sup>39</sup> em Leitura. Como mostra o Gráfico 1, além das diferenças de resultados entre as escolas, há também grande variabilidade de resultados entre turmas dentro de uma mesma escola, o que parece indicar que a aprendizagem não varia apenas em função das características individuais dos alunos, mas também em razão de políticas escolares de organização das turmas (práticas de gestão escolar).

Em sintonia com pesquisas que usam informações de estudos de avaliação em larga escala, os primeiros resultados do Geres indicam que há maior variabilidade dos resultados dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental entre turmas de uma mesma escola do que entre escolas de uma mesma rede de ensino, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

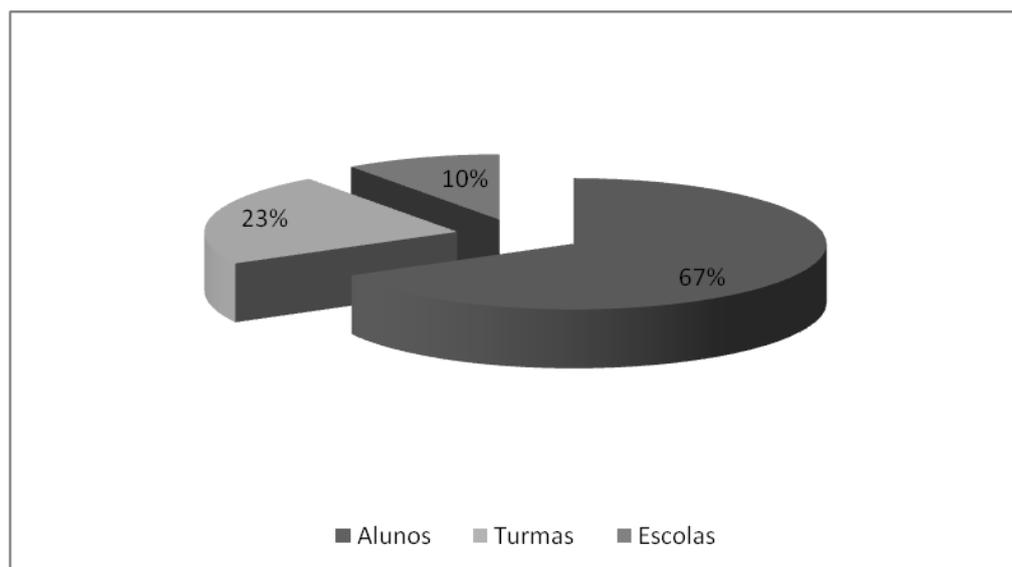


Gráfico 1: Distribuição da variação da proficiência em Leitura dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro

Fonte: GERES, 2005.

Os primeiros resultados da avaliação em Leitura, realizada em Março de 2005 junto aos alunos que freqüentavam o Período Intermediário do 1º Ciclo de Formação (equivalente ao 2º ano do Ensino Fundamental) em 30 escolas<sup>40</sup> municipais cariocas participantes do Geres, mostram que a variação entre as turmas de uma mesma escola (23%) é maior, mais do que o dobro, do que a variação entre as escolas (10%). Como isso ocorre também em escolas onde o professor é o mesmo para diferentes turmas, podemos levantar a hipótese de que a grande variabilidade observada nos resultados das turmas é devida a critérios implícitos de natureza sócio-demográfica e cognitiva que estariam operando na composição social das turmas.

Motivada por estes achados, a presente pesquisa fez uso de dados longitudinais do Projeto Geres. Tais dados nos dão pistas para responder perguntas que buscam entender quais fatores e práticas educacionais contribuem para a melhoria da qualidade da educação e para a diminuição da desigualdade na distribuição social dos resultados escolares.

<sup>39</sup> O Geres é um estudo longitudinal que avaliou alunos em Leitura e Matemática do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, levando em consideração os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. O Geres trabalha com uma amostra de 303 escolas em cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ), com uma amostra de 881 turmas e de aproximadamente 20.000 alunos. Além dessas atividades com os alunos, foram aplicados questionários contextuais destinados aos pais, aos professores e diretores das escolas investigadas ([www.ufmg.geres.br](http://www.ufmg.geres.br)).

<sup>40</sup> Embora tenham participado, em 2005 e 2006, 30 escolas, três destas escolas foram retiradas da presente pesquisa em virtude de apresentarem apenas uma turma nos dois anos letivos investigados. Isto porque meu foco de interesse foi estudar possíveis diferenças na composição social e cognitiva das turmas de uma mesma escola e a evolução destas diferenças entre dois anos letivos, o que restringiu o campo de estudo às vinte e sete escolas que ofereciam duas ou mais turmas.

Este trabalho<sup>41</sup> está estruturado em 6 seções, incluindo a introdução. A próxima seção apresenta o referencial teórico. A seguinte os procedimentos metodológicos. Na seqüência, apresentamos os resultados e na parte final, apresentamos algumas considerações.

## ESTUDOS SOBRE ORGANIZAÇÃO DE TURMAS

Existe, atualmente, toda uma linha de pesquisas sobre a escola que busca captar as práticas institucionais que podem reverter a lógica da seleção social e escolar (COSIN, 2000; BRESSOUX, 2003). São estudos que assumem a centralidade da escola como lugar de decisão e elaboração de políticas educativas e pedagógicas, no qual se dão as interações entre professores e alunos e, portanto, onde é possível a compreensão do funcionamento do sistema escolar. Dentro dessa linha, a literatura aponta que a alocação de alunos nas turmas escolares é uma importante decisão sociológica e pedagógica, pois define o ambiente e as condições em que se dará o aprendizado (CORTESÃO, 2005).

Parece importante refletir sobre o significado e as conseqüências que se pode ter com a mudança da organização dos alunos, considerando que tanto o ensino como a aprendizagem são processos que ocorrem em um contexto social, escolar, coletivo, principalmente na sala de aula. De algum modo, a organização de turmas – junto com outras questões relativas à como distribuir conteúdos no tempo escolar, como definir o trabalho dos professores com os alunos ou como valorizar o progresso deles – constitui um ingrediente-chave da organização do ensino nas escolas.

É evidente que as mudanças na organização dos grupos de alunos não constituem por si só uma solução dos problemas do ensino, porque as medidas organizativas têm que ser preenchidas de conteúdos, práticas e relações educativas. Sendo assim, agrupar os alunos de forma diferente configurará um cenário que poderá abrir ou fechar possibilidades para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos.

Na Bélgica, Fraine *et al* (2003), a partir dos dados de um estudo longitudinal realizado com 57 escolas secundárias e do acompanhamento de 6.000 alunos dos 12 aos 16 anos de idade, detectaram que a variação entre as escolas na aprendizagem da língua materna corresponde a 29% e verificaram que percentual semelhante está relacionado com as variáveis da turma e dos professores. Uma das questões de pesquisa dirigiu-se para a composição das turmas.

Em Israel, Yair (1997), em um estudo realizado com dados de um programa de avaliações aplicadas anualmente em todos os alunos de 2ª à 6ª séries de 64 escolas públicas primárias de Jerusalém, mostrou que a variabilidade do desempenho dos estudantes em leitura e matemática é mais significativo entre as turmas de uma mesma escola do que entre as escolas. A pesquisa mostrou que a variabilidade entre as salas de aula é maior do que entre escolas. Os dados também mostraram que 8% da variação nos resultados entre escolas estão intimamente relacionados com a composição social da clientela. No entanto, a variação dos resultados das turmas não se mostrou tão dependente do nível socioeconômico dos alunos. Na conclusão do estudo, o pesquisador analisa que a variabilidade do desempenho entre as turmas (salas de aula) pode ser atribuída a diferentes estratégias de ensino dos professores.

Hoxby (2000), do *National Bureau of Economic Research* (NBER), chama a atenção para o efeito-pares, no sentido que estudantes podem ser bons colegas ou pares quando produzem impacto positivo sobre a aprendizagem da turma. Nesse mesmo artigo, a autora menciona que a pesquisa investigou o efeito-pares relacionado à composição de turmas por gênero, raça e desempenho prévio.

---

<sup>41</sup> Este trabalho traz parte dos resultados da minha tese de doutoramento em Ciências Humanas – Educação, intitulada *Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?*, concluída na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) sob a orientação da Profa. Dra. Alicia Bonamino.

Não é meu objetivo aqui analisar a proposta de constituição de itinerários formativos em outros contextos socioeconômicos, sistemas escolares, políticas educativas e sistemas de agrupamentos diferenciados do nosso caso brasileiro, mas acredito que um olhar em outros contextos pode nos oferecer alguns indícios que nos ajudem a refletir sobre o alcance educativo e social de tal medida e as possibilidades e limitações de agrupar os alunos em itinerários formativos diferentes.

A organização dos alunos em itinerários formativos constitui uma medida que implica em trabalhar com grupos mais homogêneos. Ao implementar tal medida, se pressupõe alocar os alunos em distintos grupos de acordo com determinados critérios (rendimento acadêmico, trajetória escolar, habilidade, nível socioeconômico (NSE), cor/raça, etc.). Teoricamente, supõe-se que esses grupos diferenciados vão possibilitar um ensino mais efetivo, já que a composição do grupo internamente é mais homogênea no que diz respeito às habilidades, disposição para aprender, etc., o professor poderá ensinar a todos juntos, isto é, o professor poderá desenvolver o ensino para somente um tipo de aluno sem ter que preparar diversos planos e estratégias de ensino com o objetivo de dar resposta à diversidade e heterogeneidade do grupo (IRESON E HALLAN, 1999; YOGAN, 2000 apud GONZÁLEZ, 2002). Este pressuposto, de que os alunos recebem um ensino mais efetivo e aprendem melhor quando estão agrupados com outros que são academicamente semelhantes, é mantido habitualmente como fundamento para separar os alunos em turmas homogêneas.

Entretanto, a revisão de diversas pesquisas realizadas em outros contextos educativos, como o do Reino Unido, no qual é habitual o agrupamento por habilidades, ou nos Estados Unidos, onde se estabelecem itinerários curriculares (*tracks*) para os alunos segundo sua habilidade, trajetória escolar, resultados em provas, etc., nos deparamos com resultados que nos levam a refletir sobre a manutenção de tal pressuposto, tanto em termos educativos como no tocante à equidade escolar.

No Brasil, os estudos sobre a organização de turmas baseados em *surveys* educacionais são recentes, e tipicamente utilizam dados de pesquisas transversais (MACHADO SOARES, 2005; BARBOSA, 2007).

Machado Soares (2005), por exemplo, analisa o impacto de características do professor e do ambiente da sala de aula sobre a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental (EF), a partir dos dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação de 2001 (SIMAVE). O autor ressalta que parcela significativa da variabilidade dos resultados encontrados para a proficiência é devida à turma e à escola e finaliza o estudo levantando questões como: a grande variabilidade observada nos resultados das turmas é devida à seletividade dos alunos na construção das turmas dentro das escolas, ou é apenas influenciada pela variabilidade no desempenho do professor, que tem grande importância?

Barbosa (2006), também com base no SIMAVE, busca identificar, em sua tese de doutoramento, características das escolas e da composição de turmas que tenham impacto significativo no desempenho em Matemática dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. A pesquisadora identificou que existe um conjunto significativo de turmas constituídas pelo agrupamento de alunos defasados; que quanto maior a presença de alunos defasados na turma, pior o desempenho; e, que a organização de turmas homogêneas aumenta a desigualdade entre os alunos.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa traz como objetivo investigar se a variância verificada nos resultados da proficiência entre turmas também é encontrada em relação a outras características sociais e cognitivas dos alunos, como gênero, raça/cor e idade e níveis de habilidade de Leitura. As questões que se impõem a essa pesquisa são: i. Como evoluem as diferenças dos resultados entre as turmas ao longo dos anos letivos de acordo com a sua organização? Essas diferenças aumentam ou se atenuam entre os anos letivos?

Nossa hipótese é que a maior variabilidade dos resultados entre as turmas de uma mesma escola está relacionada tanto aos critérios adotados para alocar os alunos nas turmas quanto à atuação diferenciada da gestão escolar. Complementarmente, nossa hipótese considera que as diferenças encontradas entre as turmas de uma mesma escola podem ser tomadas como mecanismos de estratificação escolar, na medida em que criam oportunidades diferenciadas de ensino e de aprendizagem entre os alunos.

Para atingir o objetivo exposto, aproveitamos a oportunidade criada pela abordagem analítica do Geres que considera a estrutura hierárquica dos dados: alunos dentro de turmas e turmas dentro de escolas (RAUDENBUSH; BRYK, 1992). A utilização dos dados coletados pelo Geres permitiu a comparação das turmas de uma mesma escola e viabilizou o estudo da composição social dos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro ao longo dos dois últimos anos do 1º Ciclo de Formação (equivalentes à primeira e à segunda séries do Ensino Fundamental). Com base nesses dados foram verificadas, em 27 escolas públicas municipais cariocas, quais as características da composição de turmas e como as mesmas evoluíram entre dois anos escolares.

O Quadro 1 traz a definição das variáveis usadas nesta pesquisa. A medida de estratificação de desempenho em Leitura foi adquirida a partir da base de dados do Geres e as medidas de gênero, cor/raça e idade a partir da base de dados fornecida pela Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (SME).

**Quadro 1: Variáveis Utilizadas**

Variável	Tipo de Variável e Codificação	Descrição
<b>Proficiência</b>	Contínua	Proficiência em Leitura, escore TRI <sup>42</sup> .
<b>Gênero</b>	Dicotômica (1=menino; 0=menina)	Obtida a partir de informações fornecidas pela SME (“ficha branca” <sup>43</sup> ) sobre o sexo do aluno.
<b>Cor/Raça</b>	Dicotômica (1=não-branco; 0=branco)	Obtida a partir de informações fornecidas pela SME (“ficha branca”) sobre a cor do aluno. Posteriormente a variável foi transformada em <i>dummies</i> para cada categoria de resposta.
<b>Idade</b>	Contínua	Obtida a partir de informações fornecidas pela SME (“ficha branca”) sobre a data de nascimento do aluno.

No Geres, tanto o nível socioeconômico (NSE) médio da escola como o NSE médio das turmas foram calculados com base nos alunos das ondas 1 e 2 (em 2005). Como ainda não possuíamos informações sobre a onda 3 (2006), os alunos que participaram desta etapa da avaliação não foram incluídos no cálculo. Por esse motivo, face a estrutura dos dados, não foi possível trabalhar com essa medida tão importante no estudo sobre desigualdades e estratificação educacionais, em virtude de não podermos ver a evolução do nível socioeconômico, e nem termos uma perspectiva de comparação, ao longo das

<sup>42</sup> O modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) produz escalas especialmente adequadas para comparações espaciais ou temporais de resultados obtidos em estudos que envolvem alunos distribuídos em diferentes séries ou em diferentes momentos da trajetória escolar.

<sup>43</sup> Ficha cadastral preenchida pelo responsável do aluno no momento da matrícula.

ondas, principalmente do final de um ano para o outro (de 2005 para 2006), quando existe uma mudança na configuração das turmas muito grande (movimentação, remanejamentos, retenção, saídas e entradas de alunos novos).

Nesse sentido, a linha de investigação sobre o tema da evolução das desigualdades educacionais e organização de turmas, assumida nesta pesquisa, trabalhou com as medidas de desempenho, gênero, cor/raça e idade nas análises dos dados. Para comparar o grau de estratificação das medidas apresentadas anteriormente, num primeiro movimento de investigação dos dados das 27 escolas, utilizei a medida de dispersão – variância – para a construção de um painel mostrando a evolução das variáveis de estratificação investigadas ao longo das três ondas de aplicação dos testes de Leitura e particionadas pelos níveis hierárquicos: alunos, turmas e escolas.

Cabe notar que trabalhei com a medida de dispersão “variância” como medida de desigualdade. Faz-se necessário esclarecer ainda que foi utilizado o SPSS 11.5 (*Statistical Program Social Sciences*) no desenvolvimento dessa pesquisa.

## **ESTUDO DA EVOLUÇÃO DA VARIÂNCIA DO DESEMPENHO EM LEITURA E DE VARIÁVEIS SOCIAIS DE GÊNERO, RAÇA/COR E IDADE**

O Gráfico 2 (Anexo 1), em sintonia com a literatura sobre o tema, mostra que a maior parte da variância total se encontra nos resultados dos alunos (69%). Para além das diferenças individuais de cada aluno, o que nos chama a atenção é a maior variância entre os resultados das turmas dentro de uma mesma escola do que entre as escolas. Na onda 1, a variância entre as turmas foi mais do que o dobro da variância entre as escolas (22% e 10%, respectivamente). Na onda 2 (Gráfico 3) essa diferença diminui bastante (15% e 10%, respectivamente). Já na onda 3 (Gráfico 4), essa diferença percentual se mantém (14% e 9%).

Os Gráficos 5 e 6 mostram a variância total da variável idade (média da idade dos alunos das turmas). As variâncias totais foram muito parecidas nas três ondas. As maiores variâncias se encontram no nível dos alunos. No nível da turma e da escola a partição da variância mostrou-se bem parecida.

Diferentemente dos gráficos acima das variáveis de proficiência em Leitura e idade (variáveis contínuas), que mostram a partição da variância em três níveis, os gráficos abaixo das variáveis gênero e cor/raça (variáveis dicotômicas) mostram a variância em dois níveis (turmas e escolas), recurso metodológico utilizado para melhor apresentar os resultados para esse tipo de variável.

Os resultados encontrados (Gráfico 7) mostram que a variância da medida de gênero mostrou-se muito alta entre as turmas dentro de uma mesma escola e muito baixa entre as escolas. Considerando meninos e meninas, 98% da variância total da composição de gênero está entre as turmas. Este resultado não surpreende já que a co-educação, ou seja, a escolarização conjunta de meninos e meninas, foi aceita e regulamentada, no Brasil, no século XIX<sup>44</sup>.

<sup>44</sup> É curioso que, apesar de a legislação educacional até 1882 não prever a co-educação, indicando sempre a organização das cadeiras da instrução elementar por gênero dos alunos e dos professores, provavelmente pela própria pressão da sociedade, aos poucos, foram sendo feitas exceções. O regulamento 41 (lei 791) de 1857 permitia que meninos com menos de sete anos frequentassem as cadeiras do sexo feminino, em 1860 (regulamento 49, lei 1064), registra que nas casas onde havia educação de meninas não seriam admitidos alunos ou moradores do sexo masculino (exceto o marido da professora) com mais de 10 anos. No regulamento 62 (lei 1871), 1872, afirma-se que nas cadeiras do sexo feminino podiam ser admitidos meninos até nove anos, principalmente se forem parentes das meninas e também que, onde não houvesse escolas para o sexo feminino, as meninas seriam admitidas nas de sexo masculino, desde que o professor fosse casado, sendo que, nesse caso, a esposa do professor ministraria os trabalhos de agulha. Em 1883 registra-se a possibilidade da co-educação, desde que nessas cadeiras meninos ou meninas não ultrapassassem a idade de 12 anos. (cf. Veiga, 2005).

Os Gráficos 8 e 9 mostram a variância total da variável cor/raça (não-branco)<sup>45</sup>. Os resultados da análise da partição das variâncias totais foram muito parecidos nas três ondas. Diferentemente das outras variáveis analisadas até o momento, a maior variância de cor se encontra no nível da escola. Ou seja, a variância total da medida de raça mostrou-se mais alta entre as escolas e mais baixa entre as turmas dentro de uma mesma escola.

Este resultado indica a existência de escolas que atendem a um alunado mais homogêneo do ponto de vista social, o que sugere a existência de um mecanismo de estratificação social que pode estar relacionado com a localização das escolas dentro do espaço urbano da cidade de Rio de Janeiro, cuja organização está marcada por extensas áreas periféricas e pela presença e o crescimento acelerado de favelas, que concentram um grande número de famílias de classes populares. A escola, em função de sua localização geográfica, pode ser marcada pela cor da população, de forma que esse fator se constitui como um dos mecanismos exógenos de estratificação social.

Em resumo, os resultados relativos às variáveis sociais (gênero e raça) revelam que a partição da variância entre os níveis permanece estável ao longo das ondas de avaliação. Por sua vez, a variável idade mostrou uma menor dispersão na terceira onda. Isto significa que, contrariando os resultados reportados por pesquisas nacionais e internacionais, no caso das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, as variáveis dos alunos relacionadas ao gênero, à cor/raça e idade não se configuram como mecanismos de estratificação social.

No que respeita à variável cognitiva (desempenho em Leitura) houve alteração na partição da variância entre as ondas estudadas, com maior variabilidade na última avaliação, principalmente no nível da turma. Isto significa que a estratificação inclui processos de organização de turmas que consideram as diferenças de habilidades dos alunos. Além do mais, o fato de a composição social das turmas e das escolas não ter variado de forma significativa ao longo dos anos avaliados, nos permite afirmar que a diferença na proficiência média em Leitura não é explicada por variáveis sociais clássicas, como gênero, raça e idade, ou, em outras palavras, pela mudança na estrutura social do alunado.

Em face desses resultados, um novo desenho metodológico foi adotado com a intenção de investigar as políticas escolares de enturmação e suas possíveis relações com a variabilidade dos resultados das turmas nas vinte e sete escolas investigadas, a partir do estudo das diferenças entre turmas de alto e baixo desempenho, em 2005 (segunda onda) e 2006 (terceira onda). Este tema é tratado na próxima seção.

## **ESTUDO DA EVOLUÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE TURMAS DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO EM ESCOLAS MUNICIPAIS CARIOCAS**

As Tabelas 1 e 2 sintetizam as diferenças encontradas entre as turmas de alto e baixo desempenho em relação às medidas de estratificação estudadas. Nota-se um aumento das diferenças entre as turmas de alto e baixo desempenho nos dois momentos avaliados (ondas 2 e 3), com exceção da variável idade na onda 3. Os percentuais (ou média, no caso da idade) das variáveis sócio-demográficas e cognitivas (gênero, raça, idade e desempenho baixo em Leitura) mostraram-se maiores nas turmas de menor desempenho. Os resultados escolares, como esperado, mostraram-se menores nas turmas de menor desempenho. Percebemos assim, que não houve uma mudança da composição social das turmas que justifique o aumento das desigualdades escolares. Já as diferenças nos resultados cognitivos aumentaram ao longo do tempo.

---

<sup>45</sup> Os dados foram categorizados como: 1= não-branco (incluindo os pretos e pardos) e 0= branco. Desconsideramos nessas análises os grupos amarelo (20 alunos) e indígena (11 alunos), por sua baixa representatividade (cerca de 1% da população de alunos investigados). A denominação “negros” para não-brancos, agregando os dados referentes a pretos e pardos, também é utilizada por Hasenbalg (1979).

Variáveis	Turmas de Alto Desempenho	Turmas de Baixo Desempenho	DIF*
Desempenho em Leitura	126,98	112,37	14,60
Gênero (Menino)	48,92%	55,80%	-6,89%
Raça (Não-Branco)	61,05%	65,08%	-4,03%
Idade	7,88	7,91	-0,03
Desempenho Baixo em Leitura	9,24%	33,87%	-24,63%

**Tabela 1: Comparação das diferenças entre as turmas de alto e baixo desempenho na onda 2 (2005)**

\* Leia-se: diferença entre as turmas de alto e baixo desempenho.

Variáveis	Turmas de Alto Desempenho	Turmas de Baixo Desempenho	DIF*
Desempenho em Leitura	141,58	123,59	17,98
Gênero (Menino)	48,51%	53,91%	-5,39%
Raça (Não-Branco)	60,43%	63,80%	-3,37%
Idade	8,80	8,79	0,01
Desempenho Baixo em Leitura	10,69%	28,25%	-17,56%

**Tabela 2: Comparação das diferenças entre as turmas de alto e baixo desempenho na onda 3 (2006)**

\* Leia-se: diferença entre as turmas de alto e baixo desempenho.

Nota-se que, quando observamos os percentuais de alunos com desempenho baixo, existe uma concentração maior de alunos nas turmas de menor habilidade nos dois momentos investigados (ondas 2 e 3). Em relação às variáveis sócio-demográficas de gênero, cor e idade, temos o seguinte cenário: existe, também, um percentual maior de alunos do gênero masculino e de alunos não-brancos nas turmas de menor habilidade. Já na variável idade, notamos que a idade média das turmas é semelhante nas duas ondas investigadas.

Em relação à variável cognitiva, em 2005, a diferença de desempenho em Leitura entre as turmas foi de aproximadamente 15 pontos. Já, em 2006, essa diferença foi de 18 pontos. Percebemos com esses resultados que não houve um aumento significativo das diferenças. Os resultados da variável 'desempenho baixo em Leitura' mostram que houve uma acentuação das diferenças entre as ondas. Isto significa dizer que o percentual de alunos com desempenho baixo em Leitura continuou maior nas turmas de menor habilidade.

Em relação à variável 'gênero'. Nota-se que na segunda onda a diferença entre as turmas foi de cerca de -7 pontos percentuais e a diferença na terceira onda foi de -5 pontos percentuais. Percebemos com esses resultados que houve uma manutenção do padrão das diferenças entre as turmas ao longo do tempo, ou seja, um percentual maior de meninos nas turmas de menor habilidade. Sobre a variável 'raça/cor'. Nota-se que na segunda avaliação (2006) a diferença entre as turmas foi de cerca de -4 pontos percentuais. Igualmente aos resultados de gênero, percebemos que houve uma manutenção do

padrão das diferenças entre as turmas ao longo do tempo, ou seja, um percentual um pouco maior de alunos não-brancos nas turmas de menor habilidade.

Os dados mostram que não houve diferença entre as turmas de maior e menor habilidade em relação à variável 'idade', uma vez que praticamente não houve diferença de idade média entre as turmas de maior e menor desempenho nas duas ondas.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... TURMAS HOMOGÊNEAS, HETEROGÊNEAS OU “HÍBRIDAS<sup>46</sup>”?**

Como já sinalizado, a organização dos alunos em itinerários formativos diferentes constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com grupos cuja composição será mais homogênea. Isto implica, em tese, que o ensino será menos problemático e a gestão da sala de aula mais fácil.

A consideração de que o trabalho com turmas homogêneas facilita o trabalho do professor remonta ao início do ensino em graus, quando a necessidade de constituir grupos de alunos semelhantes levava em conta critérios relacionados com a possibilidade de aprendizagem, como, por exemplo, a idade. A conveniência de tal homogeneidade foi dada pela consideração de que o grupo constituído dessa forma obteria maiores rendimentos, tendo em vista que o professor poderia trabalhar com os alunos “uniformemente”, acreditando-se que as diferenças individuais seriam reduzidas nesse modo de organização das turmas.

Entretanto, os pressupostos mencionados anteriormente não se cumprem na prática e no cotidiano escolar, pois muito dificilmente poder-se-á formar um grupo de alunos completamente homogêneo. A homogeneidade acaba se tornando uma utopia, pois cada aluno tem interesses, ritmos, estilos de aprendizagem, expectativas, etc., diferentes (GIMENO E PÉREZ GOMES, 1998). Boaler (1997) adverte que dentro dos grupos de alunos nem todos necessariamente trabalham na mesma velocidade, nem respondem da mesma forma à pressão ou têm as mesmas preferências por modos de trabalhar.

Autores, como Slavin (1995), são a favor da heterogeneidade e da flexibilização dos grupos de alunos. Ou seja, flexibilizar a constituição dos grupos significa entender que os alunos têm a possibilidade de mudar de grupo (reagrupar-se) a qualquer momento do curso/período escolar. Segundos os pesquisadores dessa linha, pretende-se, com a flexibilização, evitar a prática de alocação dos alunos num único grupo do início ao final do curso ou ano letivo. Segundo Gamoran (1993), os alunos que são alocados em itinerários diferentes na escola secundária terminam, com o tempo, sendo mais desiguais em seus resultados escolares, e que o aumento da desigualdade é maior em escolas onde os alunos quase nunca mudam de itinerários (GONZÁLEZ, 2002).

Para González (2002), uma das exigências e condições mais importantes para poder adotar as medidas de organização de turmas é que as mesmas sejam planejadas de forma colegiada. Isto exige que os professores dialoguem sobre os critérios de agrupamento dos alunos, mas também sobre a natureza dos objetivos que se pretende chegar e a prioridade sobre o tipo de atividade, o papel docente, as formas de avaliação, etc. Isto significa que as medidas organizativas que afetam o agrupamento dos alunos não funcionam sozinhas e que precisam ser acompanhadas de atuações colegiadas que assegurem um bom ensino e um bom seguimento do fluxo escolar dos alunos.

Na contramão das pesquisas apresentadas até o momento, Crahay (2007) traz resultados de pesquisas que mostram o efeito nulo ou quase nulo da variável composição de turma. Aponta, ainda, que a composição e o tamanho das turmas, para muitos professores, são os determinantes da eficácia pedagógica. Ou seja, os professores acreditam que a eficácia poderia ser aumentada de modo significativo se eles trabalhassem com turmas homogêneas de tamanho reduzido.

---

<sup>46</sup> Estamos chamando de “híbridas” a organização de turmas nas escolas que mescla as duas configurações em busca de melhores resultados e maior aprendizado para seus alunos.

Turma homogênea ou heterogênea? Essa é a questão presente nos estudos que trabalham com a temática “composição de turmas”. Para Crahay (2007), a idéia subjacente à constituição de turmas homogêneas é que o professor, quando está diante de uma classe composta de alunos de nível escolar homogêneo, pode mais facilmente encontrar atividades adequadas, bem como um ritmo de ensino que convenha a todos. Nas classes heterogêneas, esse ritmo do aprendizado seria diferenciado, o professor acaba sendo sempre mais rápido para os alunos mais fracos, e mais lento para os alunos mais fortes. Em resumo, todo mundo perderia: os melhores porque seriam freados na sua progressão e os mais fracos porque não conseguiriam seguir o ritmo dos outros alunos.

Dupriez e Draelants (2003) realizaram uma revisão de estudos e concluíram que a constituição de classes homogêneas quanto ao nível escolar tem com freqüência efeitos prejudiciais no plano sócio-afetivo, principalmente para os alunos situados nas turmas com baixo desempenho. Ocorre que os professores dessas turmas têm geralmente tendência a adotar uma atitude fatalista, ou seja, a ausência da expectativa positiva do professor em relação ao aprendizado dos alunos. Assim, segundo Oakes (1992), os alunos situados nestas turmas recebem um ensino de menor qualidade. Isto é, nessas turmas, o tempo dedicado ao ensino é inferior ao registrado nas turmas consideradas fortes, a quantidade de conteúdo é menor, os encorajamentos são mais raros e menos entusiastas e os exercícios de repetição são mais freqüentes e numerosos.

Quanto aos estudos experimentais ou quase-experimentais (com as comparações de conteúdo e qualidade pedagógica equivalentes) devem-se a Slavin (1987, 1990) duas revisões: a primeira referente ao ensino fundamental e a segunda ao ensino médio. Os resultados são similares para os dois níveis de ensino. Em certos programas realizados nos EUA no ensino fundamental, os alunos são agrupados em função de seus resultados num teste de aptidão. As turmas assim constituídas são homogêneas no sentido de que elas agrupam, durante o ano inteiro, alunos que possuem desempenho equivalente; há turmas de alunos fortes, médios e fracos.

Slavin (1987) fez um levantamento de 14 estudos e comparou a evolução dos alunos freqüentando classes homogêneas e um outro grupo, inicialmente do mesmo nível, freqüentando classes heterogêneas. Segundo o pesquisador, a amplitude do efeito calculada sobre o conjunto dos alunos e, sempre que possível, sobre os três grupos de alunos: fortes, médios e fracos, foi zero.

Dupriez e Draelants (2003) sinalizam que a heterogeneidade na França emerge como um problema depois da década de 70 em razão da convergência de duas evoluções: de um lado, as vagas da massificação escolar obrigaram a multiplicar o efetivo do corpo docente; e, de outro lado, a unificação das estruturas formais do ensino com a escola única na França. Tais evoluções produziram um aumento significativo da heterogeneidade da clientela escolar e uma complexificação do trabalho docente nas escolas.

As pesquisas sobre turmas organizadas por níveis de desempenho indicam que essas práticas são cheias de efeitos perversos e que o agrupamento dos alunos pelo desempenho escolar é acompanhado de variações em relação à quantidade e qualidade da instrução, em função do nível da turma.

Para Dupriez e Draelants (2003), a diferenciação organizacional adotada pelas escolas repousa num problema difícil por duas razões: a primeira, o sistema escolar possui a particularidade de formar os seus alunos. Ou seja, (re)agrupar os alunos não é um ato neutro na divisão das turmas segundo os resultados escolares, outros fatores como a origem socioeconômica, cultural e étnica também fazem parte dos critérios de alocação dos alunos. Para os autores, o agrupamento segundo os níveis de desempenho instaura uma hierarquia de *status*, que estão correlacionados com os fatores sócio-demográficos que reforçam a diferenciação de *status* que são originadas fora da escola.

A segunda razão, o argumento organizacional a favor da diferenciação apóia-se na capacidade de adaptação dos recursos tecnológicos na atividade docente. Como sabemos, esta atividade, principalmente a instrução, varia de acordo com os

diferentes níveis de desempenho das turmas. As pesquisas apontam que mais importante que os recursos escolares, são as dimensões interativas do processo ensino-aprendizagem. Esclarecendo, a qualidade da aprendizagem não depende unicamente dos recursos pedagógicos, mas das interações entre os alunos e entre os professores e seus alunos e são essas interações que vão impactar, ou melhor, ter efeito na aprendizagem dos alunos, principalmente no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ponto de partida desta investigação, considere que, em sintonia com a literatura sobre o tema, a pesquisa identificaria desigualdades na composição de turmas dentro das escolas que teriam por base variáveis sociais clássicas. No entanto, as análises mostraram que as diferenças entre turmas de alto e baixo desempenho dentro de uma mesma escola não se aprofundaram ao longo do tempo em função do gênero, da raça/cor ou da idade dos alunos, mas que há uma clara enturmação dos alunos por habilidade dentro das escolas.

Os principais resultados encontrados foram: i. Com relação às variáveis sociais de gênero, cor/raça e idade, verifica-se que o padrão de desigualdade permanece ao longo do tempo. Isto sugere que os processos de enturmação não têm uma marca social clara. Ou seja, que esses processos não se mostram claramente relacionados com variáveis sociais clássicas; ii. As desigualdades educacionais se acentuam em relação às variáveis cognitivas entre o final de 2005 e o final de 2006; iii. Há uma clara enturmação dos alunos por habilidade dentro das escolas; e, iv. Os resultados mostram que, entre os diversos mecanismos de estratificação presentes nas escolas, estão os processos de organização de turmas que consideram as diferenças de habilidades em Leitura dos alunos. Mostram, também, que, ao longo da escolarização, as desigualdades de oportunidades educacionais aumentam quando se trata da dimensão cognitiva.

Do ponto de vista das políticas escolares e práticas de gestão escolar, esses resultados em particular colocam, para professores e gestores, o desafio da implementação de estratégias de composição de turmas promotoras de equidade, uma vez que os alunos que freqüentam turmas de baixo desempenho tipicamente aprendem menos e apresentam desempenho mais baixo.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, os resultados mostram que a organização de turmas se constitui em uma questão de grande relevância porque contribui para estruturar as desigualdades sociais no interior da escola e sugere a importância de pesquisas que produzam conhecimento sobre o tema a partir do uso de dados de avaliações educacionais como insumo para políticas educacionais baseadas em evidências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRE, T. F. De las “escuelas eficaces” a las reformas de segunda generación. In: [Estudios Sociológicos. V. XXII, N. 2, p. 377-408, 2004.](#) Disponível em: <http://tabarefernandez.tripod.com/id3.html>. Acesso em: 24 ago. 2008.
- ALVES, M. T. G. Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e o Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental: um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-Escola e estratificação escolar: o impacto da composição das turmas por nível de habilidades dos alunos. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG. V. 45, p. 25-59, 2007.
- BABBIE, E. Métodos de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: UFMG. 519 p, 2003.
- BERNADO, E. S. Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais? Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. In: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Biblioteca Virtual. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

COUSIN, O. Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire. In:

FRANCO, C. (Coordenação Geral). Projeto GERES: Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005. PUC – Rio, UFMG, UFBA, UNICAMP e UFJF, 2005. Disponível em: <http://www.geres.ufmg.br/paginas/?s=geres&p=doctrabalho.php>. Acesso em: 24 ago. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. Compreender e transformar o ensino. São Paulo: Artmed, 1998. (4ª edição)

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. V. 13, nº 48. Julho/Setembro. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2005.

HASENBALG, C. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N. e SOARES, J. F. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Raudenbush, S. W; Bryk, A. S. Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. Sage Publications: Newbury Park. 2ª Ed, 2002.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. de. Medida da heterogeneidade das escolas brasileiras de educação básica. In: III Reunião da ABAVE. Belo Horizonte: ABAVE, 2007.

Veiga, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. In: Revista Brasileira de História da Educação. Jan./Jun. N. 9. ISSN 1519-5902. Campinas: Autores Associados, 2005.

#### ANEXO 1 – GRÁFICOS

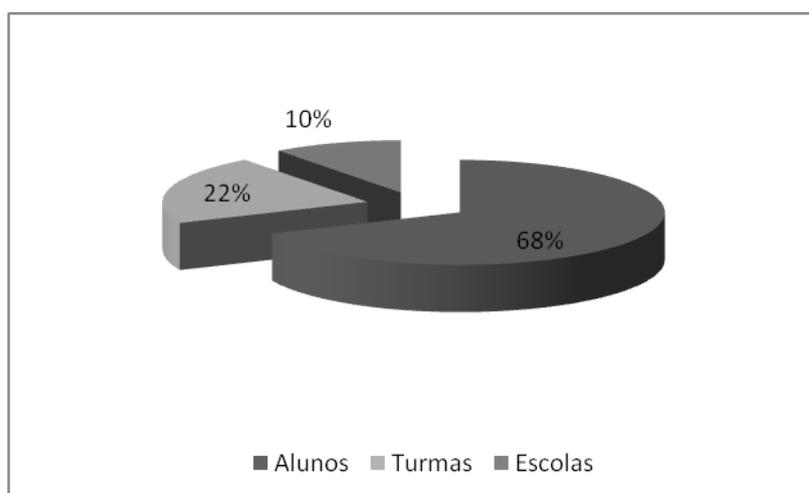
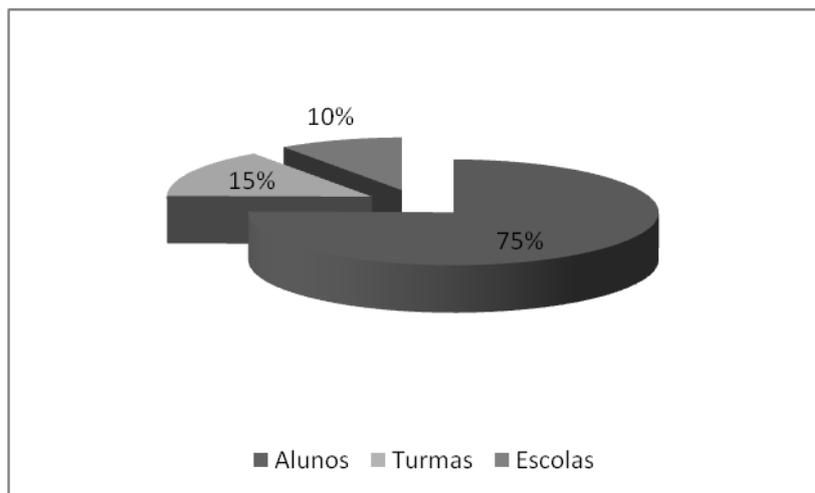


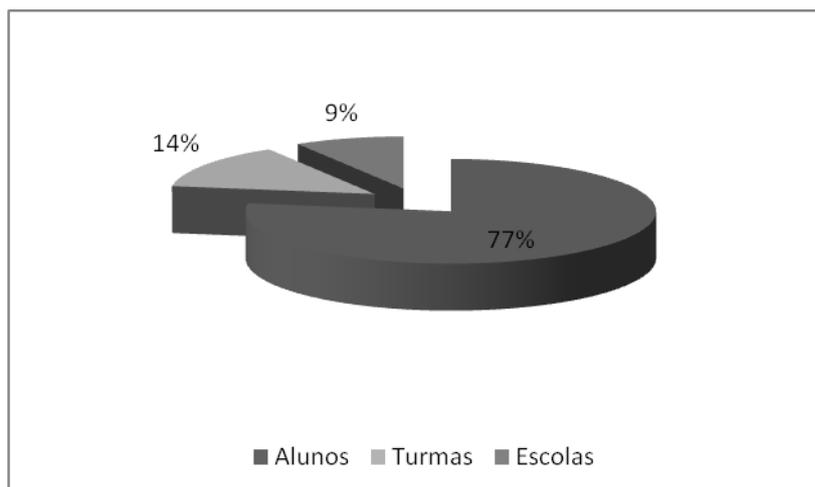
Gráfico 2: Distribuição da variação da proficiência em Leitura dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Onda 1)

Fonte: GERES, 2005.



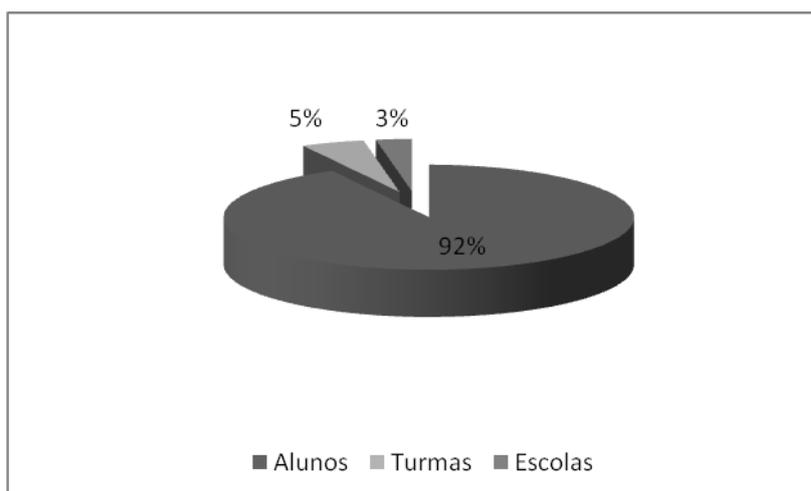
**Gráfico 3: Distribuição da variação da proficiência em Leitura dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Onda 2)**

Fonte: GERES, 2005.



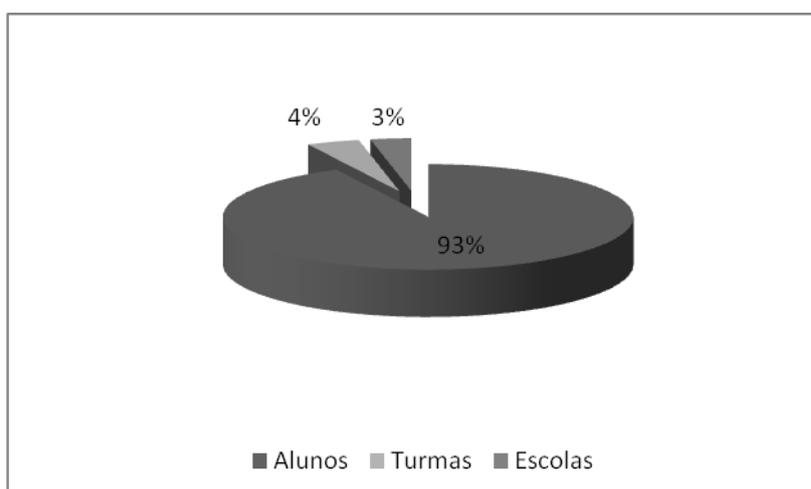
**Gráfico 4: Distribuição da variação da proficiência em Leitura dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Onda 3)**

Fonte: GERES, 2006.



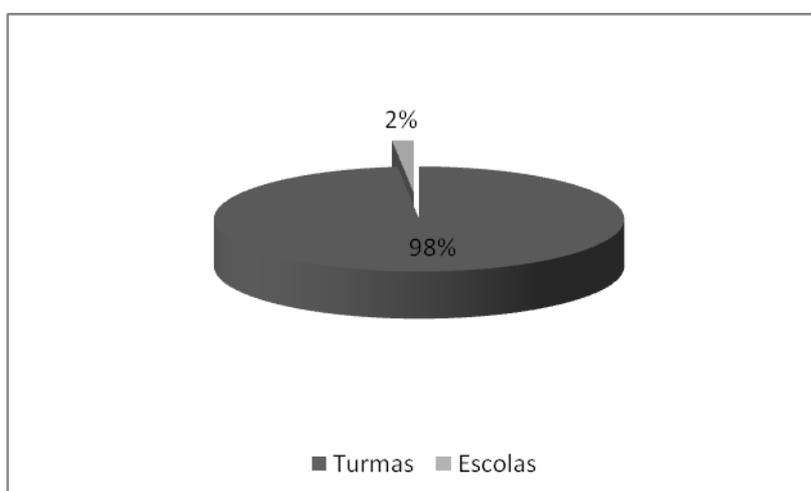
**Gráfico 5: Distribuição da variação da idade dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Onda 1)**

Fonte: GERES, 2005.



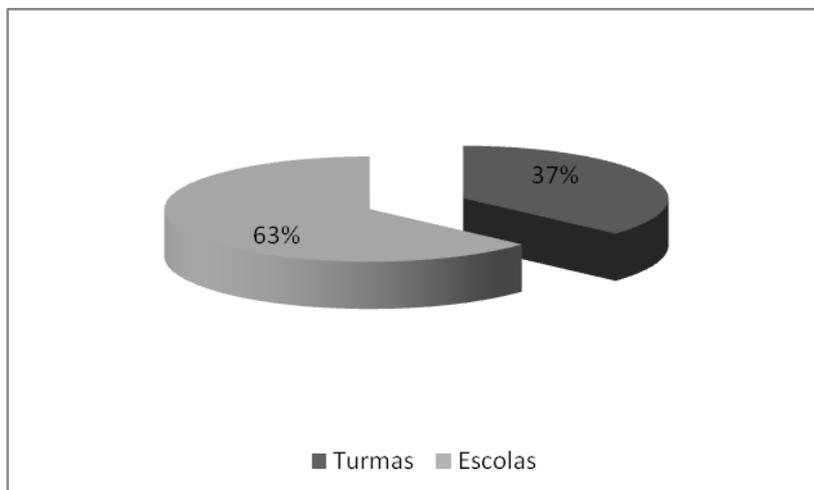
**Gráfico 6: Distribuição da variação da idade dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Ondas 2 e 3)**

Fonte: GERES, 2005 e 2006.

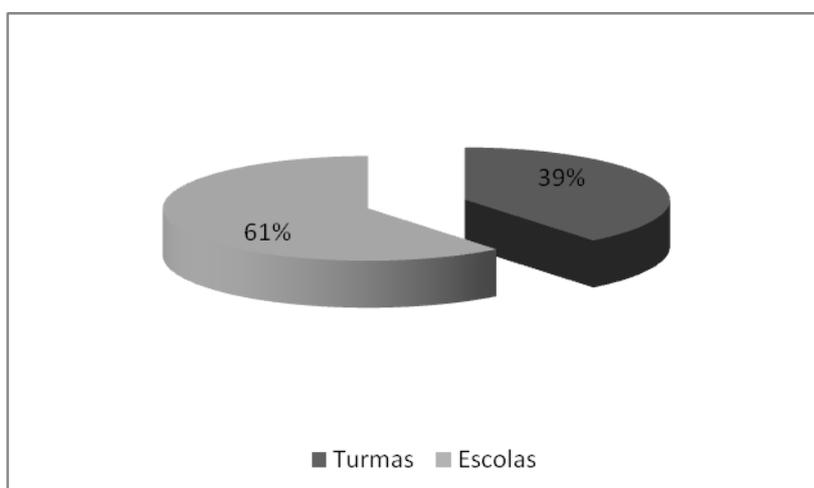


**Gráfico 7: Distribuição da variação do Gênero das turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Ondas 1, 2 e 3)**

Fonte: GERES, 2005 e 2006.

**Gráfico 8: Distribuição da variação da Cor/Raça dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Onda 1)**

Fonte: GERES, 2005.

**Gráfico 9: Distribuição da variação da Cor/Raça dos alunos, turmas e escolas municipais do Rio de Janeiro (Ondas 2 e 3)**

Fonte: GERES, 2005 e 2006.

O Geres é um estudo longitudinal que avaliou alunos em Leitura e Matemática do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, levando em consideração os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. O Geres trabalha com uma amostra de 303 escolas em cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ), com uma amostra de 881 turmas e de aproximadamente 20.000 alunos. Além dessas atividades com os alunos, foram aplicados questionários contextuais destinados aos pais, aos professores e diretores das escolas investigadas ([www.ufmg.geres.br](http://www.ufmg.geres.br)).

Embora tenham participado, em 2005 e 2006, 30 escolas, três destas escolas foram retiradas da presente pesquisa em virtude de apresentarem apenas uma turma nos dois anos letivos investigados. Isto porque meu foco de interesse foi estudar possíveis diferenças na composição social e cognitiva das turmas de uma mesma escola e a evolução destas diferenças entre dois anos letivos, o que restringiu o campo de estudo às vinte e sete escolas que ofereciam duas ou mais turmas.

Este trabalho traz parte dos resultados da minha tese de doutoramento em Ciências Humanas – Educação, intitulada *Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?*, concluída na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) sob a orientação da Profa. Dra. Alicia Bonamino.

O modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) produz escalas especialmente adequadas para comparações espaciais ou temporais de resultados obtidos em estudos que envolvem alunos distribuídos em diferentes séries ou em diferentes momentos da trajetória escolar.

Ficha cadastral preenchida pelo responsável do aluno no momento da matrícula.

É curioso que, apesar de a legislação educacional até 1882 não prever a co-educação, indicando sempre a organização das cadeiras da instrução elementar por gênero dos alunos e dos professores, provavelmente pela própria pressão da sociedade, aos poucos, foram sendo feitas exceções. O regulamento 41 (lei 791) de 1857 permitia que meninos com menos de sete anos frequentassem as cadeiras do sexo feminino, em 1860 (regulamento 49, lei 1064), registra que nas casas onde havia educação de meninas não seriam admitidos alunos ou moradores do sexo masculino (exceto o marido da professora) com mais de 10 anos. No regulamento 62 (lei 1871), 1872, afirma-se que nas cadeiras do sexo feminino podiam ser admitidos meninos até nove anos, principalmente se forem parentes das meninas e também que, onde não houvesse escolas para o sexo feminino, as meninas seriam admitidas nas de sexo masculino, desde que o professor fosse casado, sendo que, nesse caso, a esposa do professor ministraria os trabalhos de agulha. Em 1883 registra-se a possibilidade da co-educação, desde que nessas cadeiras meninos ou meninas não ultrapassassem a idade de 12 anos. (cf. Veiga, 2005).

Os dados foram categorizados como: 1= não-branco (incluindo os pretos e pardos) e 0= branco. Desconsideramos nessas análises os grupos amarelo (20 alunos) e indígena (11 alunos), por sua baixa representatividade (cerca de 1% da população de alunos investigados). A denominação “negros” para não-brancos, agregando os dados referentes a pretos e pardos, também é utilizada por Hasenbalg (1979).

Estamos chamando de “híbridas” a organização de turmas nas escolas que mescla as duas configurações em busca de melhores resultados e maior aprendizado para seus alunos.

**Fátima Antunes & Virgínio Sá**

Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho

fantunes@iep.uminho.pt

## **DIVERSIDADE DE PÚBLICOS, (DES)VANTAGENS EM EDUCAÇÃO E ESCOLA PARA TODOS**

A comunicação que aqui apresentamos pretende constituir-se como um espaço de reflexão e partilha de alguns resultados de uma investigação em fase de conclusão, e que, genericamente, inscrevemos nos complexos processos de (multi)regulação da educação. O estudo desenvolveu-se num concelho do norte de Portugal (convencionalmente designado Vila Formosa), circunscrevendo-se às escolas com oferta de ensino secundário.

A investigação evoluiu ao longo de três fases. Num primeiro momento, de natureza mais aberta, tomou-se como campo de observação o conjunto das escolas com oferta de ensino secundário no território em estudo, tendo-se privilegiado o recurso à entrevista semi-estruturada a dirigentes escolares como dispositivo técnico-metodológico para a recolha de dados. Num segundo momento, reduziu-se o campo de observação a três escolas de modo a permitir um aprofundamento e contextualização da análise, salientando-se nesta fase a aplicação de inquérito por questionário a uma amostra de mais de 800 encarregados de educação. Por último, a recolha de informação centrou-se numa única escola e foi suportada por entrevistas a docentes com distintos cargos e a estudantes de diferentes cursos.

De entre as questões que pretendemos esclarecer com o referido estudo, destacamos as seguintes: Como lidam as escolas com as novas condições que enquadram as suas actividades, nomeadamente no que respeita à gestão da diversidade dos públicos escolares? Que orientações e práticas são produzidas em áreas em que se jogam mecanismos de fabricação do(s) público(s), nomeadamente quanto às ofertas educativas e da definição dos currículos e dos programas? Nesta comunicação focaremos a nossa atenção na análise das consequências de tais processos na distribuição e apropriação dos bens educacionais (na democratização cultural e social). Quais as consequências de tais processos na distribuição e apropriação dos bens educacionais (na promoção de uma escola de qualidade para todos)?

Uma análise dos dados recolhidos sugere que, na "topografia complexa" dos processos de (multi)regulação do campo escolar, a combinação de medidas de política educativa com recursos e cursos de acção que as diferentes escolas e as diversas categorias de famílias e jovens detêm e adoptam constituem uma tríade de fontes de dinâmicas, umas vezes convergentes, outras vezes em tensão que, através dos seus efeitos sociológicos cumulativos, geram a reordenação do campo de lutas concorrenciais (Bourdieu, 1979) em torno da educação e dos resultados daquelas, lutas essas que parecem penalizar sobretudo as famílias e os alunos que já sofrem de outras desvantagens.

Palavras-chave: (multi)regulação da educação; públicos escolares; escola para todos; políticas de escolha.

Na "topografia complexa"<sup>47</sup> dos processos de *regulação* (Boyer, 1987) do campo escolar, a combinação de medidas de política educativa com recursos e cursos de acção que as diferentes escolas e as diversas categorias de famílias e jovens detêm e adoptam constituem uma tríade de fontes de dinâmicas, umas vezes convergentes, outras vezes em tensão que, através dos seus efeitos sociológicos cumulativos, geram a reordenação do campo de *lutas concorrenciais* (Bourdieu, 1979) em torno da educação e dos resultados daquelas.

### **1. A GESTÃO DA DIVERSIDADE DE PÚBLICOS ESCOLARES: O AGRUPAMENTO DOS ALUNOS EM TURMAS**

<sup>47</sup> Tomamos aqui de empréstimo a expressão "topografia complexa" de Lima (1998).

No que à constituição das turmas diz respeito, em Portugal as orientações da administração educativa raramente revestem uma natureza impositiva e tendem a ser relativamente genéricas, deixando, portanto, espaços para a auto-regulação, para a definição de orientações próprias que reflectam a(s) cultura(s) político-pedagógica(s) das escolas, incluindo os valores e concepções de justiça social que subscrevem.

No quadro de uma curta revisão da literatura sobre o impacto do modo de agrupamento dos alunos sobre as suas “aquisições” e “atitudes”, Duru-Bellat & Mingat (1997) sustentam que uma política orientada para a defesa do “interesse geral” deveria conduzir à opção pela promoção das classes heterogéneas dado que, nestas circunstâncias, “os alunos de nível inferior ao nível da sua turma ‘ganham’ muito mais do que ‘perdem’ os alunos situados acima do nível médio dos seus condiscípulos” (p. 787). Contudo, a promoção do “interesse geral” nem sempre é fácil de harmonizar com a satisfação dos interesses particulares dos distintos públicos escolares que pressionam os decisores no sentido de *escolhas organizacionais* que melhor respondam à sua busca de vantagens competitivas. No processo de agrupamento dos alunos por turmas (do mesmo ano) é conveniente distinguir três situações básicas:

- i) a constituição das turmas dos alunos que frequentam uma determinada escola pela primeira vez, normalmente iniciando um novo ciclo;
- ii) a constituição das turmas no início do Secundário;
- iii) e a constituição das turmas dos anos seguintes à primeira matrícula.

Dos três casos tipificados, é sobretudo nos dois primeiros que se abre espaço para a definição de novos arranjos que espelhem a filosofia própria de cada escola, nomeadamente no que concerne à questão da homogeneidade/heterogeneidade das turmas. Uma análise global ao conjunto dos trechos das entrevistas em que os nossos entrevistados se reportam a aspectos relacionados com a constituição de turmas permite, num primeiro registo, pôr em evidência a aparente recusa das turmas de nível, pelo menos enquanto opções deliberadas da escola. Contudo, este discurso da recusa das turmas homogéneas convive com um conjunto de práticas muito generalizadas que, em muitos casos, anula a eficácia daquele discurso. Por um lado, o respeito pelo que “vem de trás”:

“As turmas... vêm para aqui em grupo, se a turma for boa a turma é boa, se a turma for complicada a turma é complicada.” (E3);

Por outro lado, a heterogeneidade para a maioria e algumas turmas “arranjadinhas”:

“Repare, o que a maior parte das escolas fazem é isso [constituir turmas mais ou menos heterogéneas], fazem as turmas assim e depois preocupam-se em fazer duas turmas ‘arranjadinhas’.” (E7)

Apesar de o *princípio da continuidade*, traduzido no “manter o que vem de trás”, constituir o procedimento dominante, também registámos um caso de uma “política” que aponta num sentido diametralmente oposto:

“...Aliás mantemos uma política das turmas também, de que nunca mantenho a turma do 9.º ano. Se vierem 15 alunos duma turma [de outra escola] para aqui, nós dividimos em dois blocos. Não queremos uma turma no 10.º ano que fique praticamente ... Não, desfazemos os grupos, dividimos o grupo.” (E6)

No Ensino Secundário, a existência de turmas de nível pode ter raízes diferentes. A acção cumulativa da escolha do agrupamento, aliada à escolha das disciplinas de opção, contribui para uma certa homogeneidade intra-cursos e para o acentuar das diferenças inter-cursos. Contudo a elitização de certas turmas, dentro do mesmo agrupamento, pode ainda ser reforçada através da escolha das opções. Esta escolha, enquanto factor de selectividade, pode assumir dois tipos de configurações: *i)* opções que dão acesso aos cursos mais procurados e em que, por isso, a procura ultrapassa a oferta, sendo a selecção feita com base nas notas; *ii)* opções que são escolhidas não tanto porque dão acesso a cursos específicos, mas porque podem introduzir algum factor de distinção e facilitar a integração em turmas com um *ethos* académico mais acentuado (por exemplo, escolher a disciplina de matemática num curso de Ciências Sociais).

Como consequência, e por acção do efeito cumulativo das várias escolhas, as turmas apresentam diferenças significativas de rendimento traduzidas nas *boas* e nas *más* turmas. Aparentemente, tais diferenças são associadas ao mérito individual, que a escola se limita a sancionar, ocultando-se que uma parte dessa “excelência” (bem como o insucesso dos excluídos) é *fabricada* (no sentido usado por Perrenoud, 1996) pela forma como se regula o acesso aos bens educativos e pelo modo como se operacionaliza esse acesso, com a própria instituição escolar a jogar também o seu papel, seja por omissão, reproduzindo decisões alheias, seja pelas decisões organizacionais que toma. Aprofundaremos esta discussão no ponto seguinte.

## 2. VIAS SINUOSAS: INTERESSES E DESVANTAGENS EM CO(A)LISÃO

Quando procuramos compreender como se organiza o trabalho dos docentes numa escola, ainda que apenas num aspecto limitado – o complexo processo de atribuição de professores às diferentes categorias de alunos –, encontramos um amplo espectro de orientações e procedimentos, geralmente combinados, procurando acomodar as múltiplas racionalidades, prioridades e solicitações que devem ser consideradas.

No decurso da pesquisa foi possível apreender instâncias, processos e configurações de processos associados à atribuição e distribuição de recursos humanos a categorias de alunos. A coexistência, não raro dilemática, entre injunções e princípios de acção afigura-se algo marcada pela prevalência do imperativo da *eficácia* associada à presença importante de práticas orientadas para a construção da *confiança* e da proximidade, entre os alunos e com os docentes, ou justificadas pelo *interesse geral*. Assim, a *complexidade* e a *mediação* constituem pedras de toque dos processos e dos níveis a que ocorrem, salientando a *negociação* e a construção de *compromissos* entre solicitações, critérios, interesses e actores e a *diversidade de configurações*, entre e até intra-escolas, como traços maiores dos processos estudados em torno da atribuição de professores e turmas. Cabe ainda destacar que a natureza destes compromissos se afigura em boa medida precária e por demais desequilibrada, frequentemente trilhando sinuosas vias de direccionamento de *vantagens cumulativas* procurando dar o melhor aos melhores, fazendo o possível por todos. Esta acentuada orientação *meritocrática*, constitui-se indisfarçavelmente cúmplice de um certo *darwinismo* social impulsionado por opções sociais e culturais que recentemente vincaram clivagens existentes de poder e recursos.

Por outro lado, ganharam claro relevo as conexões entre *indicadores institucionais* de estratificação do conhecimento/curricular e a estrutura social de distribuição de bens, recursos e poder marcada por desigualdades sociais cavadas a montante e a jusante da instituição escolar, na estrutura social de origem e nas instituições de ensino superior e estratificação ocupacional e profissional.

Assim, enquanto tentativa de síntese, poder-se-ia defender, no actual estado de conhecimento e reflexão, que esta pesquisa aponta como principal mecanismo de regulação nesta actividade de distribuição de recursos humanos por categorias de alunos, internamente às escolas, a mobilização de uma *diversidade de instâncias* (colegiais e individuais, organizacionais e

institucionais), acompanhada da *pluralidade de critérios*; esta configuração, que pode apresentar âmbitos distintos, chega a garantir um certo e necessário confronto, negociação e compatibilização de interesses. Os diversos critérios e instâncias onde são activados e combinados tendem a agregar algumas orientações que logram alcançar um apreciável *consenso ao nível pedagógico* (sublinhando o que é interpretado como interesse geral; por exemplo, a prioridade aos alunos com exame ou a continuidade pedagógica) à *invisibilidade sociológica das consequências* da sua aplicação (a prioridade aos estudantes das fileiras mais bem sucedidas, o que pode bem configurar o favorecimento de interesses particulares). Desse modo, os efeitos deste mecanismo saldaram-se por um apreciável *desequilíbrio de interesses* e categorias de alunos beneficiados e desfavorecidos em simultâneo com o aparente consenso de que são alvo entre as seis escolas em questão.

Este consenso repousa de modo decisivo em condições que ligam a instituição escolar com a totalidade societal; assim, estas três dimensões (conexões ou convergências) estudadas parecem contribuir significativamente para a consolidação daquele mecanismo de regulação (*diversidade de instâncias e critérios/negociação e mediação/compatibilização precária e desequilibrada de interesses*):

- (i) satisfação profissional intrínseca dos docentes (*dependência* dos alunos) + adesão/ofício de aluno socialmente marcados + escolarização/pedagogia padronizada (*aluno-ideal*);
- (ii) preferências/interesses dos docentes (laborais, profissionais, de poder e estatuto institucional)/interesses de segmentos sociais mais poderosos;
- (iii) prestígio institucional/ conhecimento de acesso e posse restritos e concorrenciais (exames).

### 3. HIERARQUIAS DE EXCELÊNCIA: ALGUNS FACTORES SUBJACENTES À ESCOLHA DA ESCOLA PELOS PAIS

Num contexto marcado pela complexa reconfiguração dos processos de (multi)regulação (Barroso, 2003) na arena educativa, que se desenvolve em paralelo com uma crescente procura (desencantada) da educação, é fundamental questionar se (e em que medida) a “democratização quantitativa”, traduzida no acesso a mais educação para todos, tem contribuído para a “democratização qualitativa”, ou se, pelo contrário, tem antes induzido formas de “democratização segregativa” (Merle, 2002), traduzida na “translação” e “recomposição” das desigualdades.

As políticas de (livre) escolha da escola pelos pais, componente essencial dos processos de refundação das relações entre “produtor” e o “consumidor” dos bens educativos, têm-se prestado a leituras diversas, umas enfatizando o seu potencial democratizador, outras denunciando a sua agenda oculta orientada para a (re)elitização do sistema (Ball, 1995). Compreender o modo como diferentes categorias de pais organizam as suas “hierarquias de excelência”, através dos “argumentos de escolha” que privilegiam, constituiu um dos objectivos da investigação em discussão. Dada a natureza preliminar e muito parcelar da análise do material empírico em que se sustenta ainda este percurso de indagação, não é obviamente possível avançar com “conclusões”. Registámos, contudo, algumas “tendências” que consideramos oportuno salientar. Desde logo, importa destacar que começa a delinear-se uma observação no sentido de que, quanto a alguns aspectos relacionados com a escolha, encontramos diferenças com alguma expressão entre os respondentes das diversas escolas, embora menos entre os segmentos de respondentes (pais/encarregados de educação) com diferentes graus de escolaridade o que é algo inesperado e para que ensaiamos algumas possíveis pistas de leitura.

Em todo o caso, os respondentes de diversos graus de escolaridade mostram sensibilidades diversas, com os encarregados de educação escolarizados ao nível igual ou superior ao ensino secundário a enfatizar de forma progressivamente mais intensa a importância de preparar bem para os exames, a exigência atribuída à escola, ou a atenuar a relevância da qualidade das instalações, a valorização dos *rankings* das escolas e a sua preferência em função do ambiente de disciplina

face a outros segmentos de respondentes. Não se pode, contudo, concluir que a escala de prioridades e de valorização (ao nível de importante e muito importante) de factores-base para a escolha da escola apresenta divergências de monta entre os segmentos com diversos graus de escolaridade. Isto é, a partir dos dados agregados das três escolas, nesta fase da análise, afigura-se-nos problemático definir *hierarquias de excelência* baseadas em *padrões de escolha* estruturados a partir das variáveis de caracterização da população, com particular referência aos níveis de escolaridade concluídos. Com efeito, para um número significativos de *argumentos de escolha*, é possível encontrar *adeptos* com idênticos níveis de entusiasmo em todo o espectro de encarregados de educação.

No entanto, entre as escolas encontramos expressivas divergências de frequências de respostas quanto à importância atribuída a alguns factores de escolha da escola em que o jovem estudante se encontrava. Os dados recolhidos permitem-nos constatar que a escola *Alfa*, quando comparada com as outras duas escolas estudadas, parece exercer uma maior capacidade de atracção sobre os encarregados de educação que tendem a expressar maior adesão a “factores de escolha” como o elevado grau de exigência, o preparar bem para os exames, o prestígio da escola e a sua posição nos *rankings* publicados pela comunicação social e revelam menor sensibilidade a factores como a proximidade. Seja porque exerce uma acção magnética sobre os encarregados de educação que mais valorizam determinadas propriedades escolares, seja porque o *filtro* que utiliza para resolver o problema da procura que excede a oferta retém alunos cujos encarregados de educação valorizam aquelas mesmas propriedades, o resultado final parece ser uma maior concentração dos encarregados de educação que, além (e para além) de uma escolaridade média mais elevada, aderem a uma *hierarquia de excelência* que ressalta propriedades mais centradas no “produto”, derivadas sobretudo das aparentes qualidades académicas da escola. Por sua vez, os nossos respondentes da escola *Delta* são, comparativamente com os outros inquiridos, bastante mais atentos aos condicionalismos da proximidade, enquanto a exigência ou o prestígio tem relativamente menos peso na sua decisão, sendo o ambiente de disciplina da escola um factor importante na ponderação da decisão de uma esmagadora maioria de respondentes. A escola *Kapa* ocupa uma posição intermédia no conjunto dos *argumentos de escolha* considerados.

Esta pista de indagação deve, contudo, ser apresentada com bastante prudência porque, como referimos antes, os dados em que sustentamos esta leitura sofrem de limitações que previnem proposições mais assertivas. Como tem sido reconhecido por outras investigações (Adler *et al.*, 1989; Gewirtz *et al.*, 1995), identificar “razões” de escolha da escola a partir de uma lista ordenada (“abordagem do menu”), além de pressupor um actor social guiado por uma hiper-racionalidade, esconde ainda um potencial efeito de enviesamento induzido pelas alternativas (não) consideradas. Acresce ainda que, no nosso caso, o questionário foi aplicado na parte final do ano lectivo, exigindo do inquirido a reconstituição de um procedimento que, na melhor das hipóteses tinha tido lugar cerca de um ano antes (alunos do 10º ano), embora para a maioria tivesse ocorrido mesmo com dois a três anos de distância (alunos do 11º e 12º anos de escolaridade). A dilucidação de algumas das incertezas com que nos deparámos impõe, portanto, o *retorno ao campo*, espera-se agora munidos de um arsenal técnico-metodológico mais apto a captar, não apenas os ditos, mas também os interditos. Os silêncios podem ser ruidosamente eloquentes.

#### 4. “EXPLICAÇÕES”: QUANDO O DESEMPENHO MASCARA A DESIGUALDADE

Em consonância com outras investigações, também os dados da pesquisa que apresentamos mostram que se recorre a ‘explicações’ quer por dificuldades em progredir, quer porque se pretende elevar o desempenho. Estas duas situações revelam facetas distintas do sistema de ensino: num caso, estaremos eventualmente perante obstáculos que se prendem com a criação de condições de aprendizagem e progresso no currículo, para todos (e cada um) dos alunos; no segundo caso, defrontaremos antes as reacções de certos sectores de beneficiários do sistema de ensino ao facto de este fazer progredir e

capacitar um número crescente de jovens enquanto potenciais candidatos e aspirantes a estudos e diplomas de níveis mais elevados. Nesta segunda alternativa, quando se verifica uma situação de restrição absoluta (em que o número de candidatos excede o de lugares disponíveis) ou relativa (quando a escassez ocorre em relação a certas preferências e não à totalidade de vagas) de oportunidades, aumenta, na mesma ordem de grandeza, a concorrência entre os aspirantes. Assim é, em qualquer dos casos, a realização da escola de massas, ou escola para todos, nas condições actuais, que está em questão no 'caso' do 'mercado de explicações'.

Menos de quatro em cada dez agregados domésticos envolvidos com o ensino secundário refere nunca ter mobilizado recursos adicionais para prover ou elevar o desempenho requerido pelo sistema de ensino aos seus filhos; olhar este fenómeno como manifestação quer dos *défices da pedagogia* face aos seus públicos, quer dos excessos das lutas concorrenciais e dos processos de *distinção* (Bourdieu, 1979) traz à colação a interpelação dos processos e mecanismos de *regulação* da produção de resultados escolares e do acesso ao ensino superior.

Vislumbramos, a partir de diversas grelhas de leitura teórico-conceptuais disponíveis e mobilizadas (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1998; Perrenoud, 2000, entre outros), elementos de regulação institucional em que se associam, por um lado, igualdade formal, padronização curricular e diferenciação pedagógica não-intencional oficiais com, por outro lado, respostas ao desempenho exigido sustentadas em recursos privados. Estas reacções, por parte dos jovens e agregados domésticos que integram, reduzem os danos e mantêm a provável insatisfação resultante em níveis compatíveis com a legitimação do sistema à custa, por um lado, da sustentação parcialmente privada dos resultados certificados pelo sistema e, por outro lado, da distribuição desigual dos bens educacionais, em termos de formação e diplomas e dos rendimento, poder e estatuto a que aqueles dão acesso. A relativa desarticulação entre pedagogia e avaliação é aqui o nó que permite a mobilização de recursos privados externos ao *dispositivo pedagógico oficial* (Bernstein 1996) e o reconhecimento e certificação, por parte daquele, de desempenhos cujo processo de formação tem lugar para além e apesar das condições institucionais que propicia para esse fim.

Nesse sentido, o conhecimento educacional é distribuído, mesmo no seio da escola pública, segundo modalidades que combinam, em âmbitos porventura insuspeitos, a privatização e mercadorização das condições e dos recursos em que o seu acesso e aquisição são regulados. A presença massiva das práticas em que estes dependem ou se apoiam na capacidade aquisitiva dos indivíduos indicia processos de *regulação* estruturalmente favoráveis ou vulneráveis a formas de funcionamento que premeiam ou penalizam assimetricamente os públicos em função da sua condição económica e social.

No entanto, um outro ângulo do fenómeno precisa ser analisado, o da contextualização e compreensão da prática e dos praticantes de 'explicações' no quadro mais amplo em que ele tem lugar, isto é, de uma competição regulada pelo Estado que, enquanto autoridade pública, detém a capacidade de, através de políticas (sociais/educativas), estabelecer os termos dos confrontos dos interesses sociais, as formas da sua negociação e compatibilização (provisória) e, dessa forma, estabelecer o contexto da *regulação*, isto é, o quadro em que os diversos actores, instituições e grupos sociais (re)agem (cf. Lenhart & Offe, 1984; Boyer, 1987; Dale, 1997; Barroso, 2003). Nessa perspectiva, trata-se de uma situação em que, sendo o ensino superior de acesso condicionado por *numerus clausus* em cada uma das suas fileiras, o filtro é estabelecido por um mecanismo que, assentando exclusivamente nos níveis de desempenho em determinadas disciplinas, certificados pelas avaliações interna e externa, centra a competição na obtenção de vantagens nesses mesmos parâmetros. Como se entende, o desenvolvimento de estratégias de maximização dos desempenhos certificados, por parte de jovens e suas famílias, é o corolário que decorre de uma situação de concorrência regulada por um mecanismo em que esse é o parâmetro decisivo em termos da concretização de expectativas e projectos de posicionamento social. Do leque de consequências da mesma combinatória de elementos fazem parte a competição das escolas por alunos academicamente 'rentáveis' ou dos alunos pela

escolha da escola, da turma ou dos professores ou ainda dos alunos por estabelecimentos de ensino (aleadamente em regra privados) onde a atribuição de classificações elevadas seria mais 'liberal' do que nas escolas públicas.

Na sequência das evidências empíricas apresentadas e das análises teóricas disponíveis, bem como de outros factos conhecidos pela experiência ou estudados na literatura, queremos defender o argumento-hipótese de que a opção do Estado por aquele mecanismo de regulação da competição é consonante, senão filiado, no espírito de liberalização e desregulação em favor de soluções que favorecem: (i) o acesso a direitos básicos e bens essenciais (como a educação e os bens culturais) dependente da capacidade económica, poder e estatuto; (ii) a libertação ou promoção activa de novas áreas e oportunidades de operação de actividade mercadorizada e lucrativa; (iii) a construção da educação como bem individual de acesso concorrencial. O mesmo mecanismo de regulação da competição pelo acesso ao ensino superior evidenciou já um cortejo de consequências, de que é possível destacar a criação de:

um tremendo mercado de 'explicações';

as desigualdades associadas à combinação de capital económico e cultural que essa prática implica;

uma significativa concorrência e fenómenos de segregação (ou, segundo alguns, polarização) entre alunos, turmas, escolas;

a acumulação de favorecimentos por uns e desvantagens por outros no acesso a recursos importantes em educação (tempo, espaço, professores, ambiente estimulante...) organizados e distribuídos no interior das escolas e enquadrados também por outras normas internas ou nacionais;

um nicho de mercado para escolas conhecidas simultaneamente pela sua selectividade de acesso (decorrente do nível das mensalidades associado ao posicionamento social dos seus frequentadores) e 'liberalidade' na atribuição de classificações 'inflacionadas' face à generalidade das escolas públicas.

Se é reconhecida a associação de tais desenvolvimentos à influência de pressupostos e respostas de teor neo-liberal no estado português (cf. Afonso, 2008; Neto-Mendes, 2008), é ainda forçoso considerar a perspectiva de que a autoridade pública tem à sua disposição outros instrumentos reguladores da competição por lugares no ensino superior e que essas outras opções teriam consequências distintas em termos da construção do contexto de confronto e negociação entre os diversos interesses sociais e de (re) acção dos diferentes actores.

## 5. O EXAME COMO DISPOSITIVO REGULADOR NAS ESCOLAS E NO CAMPO EDUCATIVO

Os testemunhos recolhidos por entrevistas a professores e responsáveis de escolas sublinham a capacidade estruturante das relações sociais internas à escola e as dimensões *regulatórias* e de *controlo social* do exame nacional. Fica assim, uma vez mais, indiciado o seu carácter de poderoso instrumento político, na medida em que participa de uma importante *tecnologia política* de mudança educativa: a performatividade/desempenho. Este estudo permitiu, ainda, ir mais longe na discussão ao indiciar a natureza de alguns dos impactos multidimensionais do exame nacional:

(i) favorece a incorporação no *ofício de aluno* do conformismo, da estereotipagem de comportamentos e da limitação pragmática de conhecimentos a exhibir, como resposta a processos institucionais de *fabricação de excelência*;

(ii) projecta um modelo de *aluno-ideal* cujos efeitos merecem ser estudados;

(iii) promove a criação de situações e experiências de aprendizagem deliberadamente votadas ao desenvolvimento de traços de personalidade promovidos por referência a uma ética fundada em valores e fins oriundos da esfera económica;

(iv) sugere e induz modelos de educação e de carreira escolar, concepções de currículo, de pedagogia e de avaliação;

(v) fornece um critério, erróneo mas efectivo, de avaliação do desempenho da instituição;

(vi) altera as condições de exercício da autonomia profissional e de construção de identidade docente.

Explorar e documentar as vias, modalidades e limites em que tais impactos do exame nacional se desenvolvem e os processos protagonizados pelos diversos actores individuais e colectivos, docentes e estudantes, estado, escolas, famílias, eis um estimulante programa de pesquisa sociológica.

## 6. TRABALHAR PARA O RANKING E IMAGENS DE POLARIZAÇÃO

Paralelamente, nos testemunhos analisados, reconhece-se o impacto da publicitação dos *rankings*, elaborados a partir dos resultados dos referidos exames, na reconfiguração das lógicas, orientações, prioridades e processos mobilizados pelas escolas nos momentos em que efectivam determinadas *escolhas organizacionais*, denunciando, simultaneamente, o seu carácter de “publicidade enganosa”. A publicitação de diversas “ligas” nacionais de escolas constitui uma pressão adicional, face à qual as escolas, segundo os seus responsáveis, mobilizam parte dos seus recursos materiais e simbólicos para alimentar uma imagem favorável e o *marketing* capaz de a potenciar. Por outro lado, a seriação de escolas afigura-se importante sobretudo na medida em que induz ou condiciona decisões em situações particulares relacionadas sobretudo com *escolas que queiram trabalhar para o ranking* (Director Pedagógico da escola *Ómega*). Assim, a atribuição de professores a anos curriculares/turmas, a organização de turmas, a realização de matrículas, a orientação ou pressão sobre os alunos para frequentarem aulas particulares (*explicações*), a selecção dos alunos propostos a exame pela escola (alunos *internos*) constituem “provavelmente justificações muito realistas para algumas situações muito perto do topo do *ranking*” (Director Pedagógico da escola *Ómega*). Nessa medida, a construção de listas ordenadas parece ter, no que respeita à estratificação das escolas, impacto sobretudo quanto à fabricação de *imagens* contrastadas: as *escolas da moda*, por um lado; as *escolas refugio*, por outro; a imensa maioria das escolas em posições intermédias ficaria relativamente intocada quanto ao particular aspecto da *imagem*. No entanto, o *ranking* produz efeitos sociais (polarização de escolas e alunos), políticos (concentração de poderes e de recursos em grupos, categorias sociais), ideológicos (promoção de mecanismos de escolha, de concorrência e de mercado) e morais (afirmação de valores de mérito e sucesso individual, como base para o vínculo e a ordem social). As “ligas” nacionais de escolas parecem então constituir sinais exteriores das formas e estratégias imprimidas às lutas culturais concorrenciais em torno da educação, sobretudo marcadas pela assertividade e influência de fracções da classe média, a avaliar pela argumentação de alguns analistas; esboçam-se, deste modo, novos contornos das lutas culturais no nosso país e alguns elementos ainda fragmentários que podem vir a integrar o novo *modo de regulação*. A ser assim, que posicionamentos podem ser encontrados nas actuações do Estado, das escolas, dos professores e das famílias?

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS. FORMAR UMA ELITE E ESCOLARIZAR UMA GERAÇÃO: EDUCAÇÃO UNIVERSAL NO MODO CONCORRENCIAL?

Este breve périplo pelos dados provenientes da pesquisa apresentada permite-nos apontar algumas das modalidades pelas quais são produzidas (des)vantagens diferenciadas para certas categorias de públicos escolares; neste processo estão envolvidas medidas de política educativa, lógicas e cursos de acção organizacional, actuações e estratégias dos jovens e suas famílias. Por um lado as intervenções do Estado, enquanto política social, criam o terreno onde os actores desenvolvem cursos de inter-acção mediante recursos, interesses e (proto)alianças passíveis de serem actualizados; por outro lado, as lógicas, opções e cursos de acção organizacional das escolas combinam-se com as orientações da tutela de formas complexas e nem sempre coincidentes; por sua vez, jovens e famílias actuam a partir não apenas de projectos, como de recursos e constrangimentos muito distintos.

Assim:

há famílias que desenvolvem estratégias muito claras para retirar vantagens acrescidas do funcionamento e dos bens disponibilizados pelo sistema de ensino; o conhecimento do sistema, a mobilização de recursos como a pressão grupal, capital social ou manipulação ou contorno das regras de funcionamento são alguns dos meios a que podem recorrer; em todo o caso, trata-se de obter uma distribuição de recursos favorável aos seus filhos: os melhores professores, horários, turmas...O Agrupamento de estudos, o curso e, dentro deste, a disciplina de opção podem constituir outras tantas escolhas capazes de influenciar o acesso àqueles meios. De acordo com a informação colectada, estes cursos de acção tendem a ser protagonizados por pais que dispõem de um capital escolar e cultural elevado e, desta forma, procuram assegurar para os seus filhos o privilégio relativo possível na prossecução de uma 'boa ou melhor' educação;

por sua vez, as escolas actuam, em dadas situações, segundo princípios e escolhas que se afiguram muito débeis para garantir que a distribuição de (des)vantagens em educação não se torne mais cavada por acção ou omissão da própria instituição e seus agentes. A adopção do *princípio da continuidade* (o 'respeito pelo que vem de trás') para a formação de turmas, sendo legítima de um ponto de vista pedagógico imediato, pode, por exemplo, prolongar para dentro da escola efeitos ou continuidades de assimetrias que atravessam a distribuição espacial das populações (rural/urbano; bairro social, popular/urbanização de classe média mais ou menos abastada...). Assim, potenciais implicações sociológicas e educacionais daquele princípio (homogeneidade intra-turmas associada a discrepância inter-turmas quanto a resultados escolares, comportamento, origem social, entre outros aspectos), são em regra conhecidas, mas frequentemente desvalorizadas, o que fragiliza a acção da escola face àquelas assimetrias;

ainda a atribuição de professores a grupos de alunos pode beneficiar os estudantes melhor sucedidos do ponto de vista académico, agora com base em orientações pouco consistentes da tutela combinadas com opções organizacionais e dos professores que envolvem constrangimentos associados ao exercício da profissão e do trabalho docentes;

ainda que mostrando sensibilidades diversas, não se pode, contudo, concluir que a escala de prioridades e de valorização de factores-base para a escolha da escola apresenta divergências de monta entre os segmentos de encarregados de educação com diversos graus de escolaridade. No entanto, entre as escolas encontramos expressivas divergências de frequências de respostas quanto à importância atribuída a alguns factores de escolha da escola em que o jovem estudante se encontrava.

olhar o fenómeno das 'explicações' como manifestação quer dos défices da pedagogia face aos seus públicos, quer dos excessos das lutas concorrenciais e dos processos de distinção traz à colação a interpelação dos processos de formação e certificação dos desempenhos escolares e de regulação do acesso ao ensino superior. Se no primeiro caso, é a relativa desarticulação entre pedagogia e avaliação que permite o reconhecimento e certificação de desempenhos cujo processo de formação tem lugar para além e apesar das condições institucionais que são propiciadas, na segunda alternativa, o desenvolvimento de estratégias de maximização dos desempenhos certificados, por parte de jovens e suas famílias, é o corolário que decorre de uma situação de concorrência regulada por um mecanismo em que esse é o parâmetro decisivo em termos da concretização de expectativas e projectos de posicionamento social.

o exame nacional influencia significativamente as relações sociais internas à escola evidenciando dimensões *regulatórias* e de *controlo social*, desde a incorporação no *ofício de aluno* do conformismo, da estereotipagem de comportamentos e da limitação pragmática de conhecimentos a exhibir, como resposta a processos institucionais de *fabricação de excelência* à indução de modelos de educação e de carreira escolar, concepções de currículo, de pedagogia e de avaliação e à alteração das condições de exercício da autonomia profissional e de construção de identidade docente.

a criação de listas ordenadas de escolas com base nos resultados em exames nacionais de conclusão do ensino secundário tem, no entendimento dos nossos entrevistados, o efeito de criar categorias de mérito e estigma para algumas escolas, mas também de induzir cursos de acção de evitamento ou exclusão de estudantes academicamente menos desejáveis.

A informação colectada e a sua análise conduzem sobretudo ao levantamento de questões sobre como está a ser regulado o acesso aos, e distribuição dos, recursos educacionais pelas diferentes categorias de públicos escolares. Aparentemente, os processos de formação de turmas, atribuição de professores e horários, de escolhas de agrupamento, curso e escola constituem diferentes áreas de actuação permeáveis à produção de (des)vantagens em favor daquelas categorias de públicos academicamente mais prometedoras. Por outro lado, os modos como são formados e certificados os desempenhos escolares no ensino secundário e como é regulado o acesso ao ensino superior tem fomentado uma dependência crescente de investimentos económicos importantes das famílias para o acesso e o sucesso em algumas das fileiras deste nível de ensino. Como afirmámos antes, no seio do projecto de escolarização massiva e prolongada de toda uma geração perfila-se a criação de *clubes* ou *nichos exclusivos* onde a acumulação de recursos e benefícios escolares, culturais e simbólicos tem lugar. Se, por um lado, a confirmar-se, este facto aponta para elementos de um novo modo de relação da estrutura (e da ordem) social com a educação, também, e em consequência, será importante compreender qual o grau e frequência em que aquelas 'excepcionalidades' ocorrem e com que implicações para os públicos envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, M.; PETCH, A. & TWIDIE, J. (1989). *Parental Choice and Educational Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- AFONSO, A. J. (2008). As explicações no contexto neoliberal do Mercado educacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 26-34.
- BALL, S. (1995). Mercados educacionais, escolha e classe social: O Mercado como uma estratégia de classe. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da Exclusão : Crítica ao Neoliberalismo em Educação*, pp. 196-225. Petrópolis: Editora Vozes.
- BARROSO, J. (Org.) (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.
- BERNSTEIN, B (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1998). *Escritos de Educação* (antologia organizada por Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani). Petrópolis: Vozes.
- BOYER, R. (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.
- DALE, R. (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; Hugh Lauder; Philippe Brown & Anne S. Wells (orgs), *Education – Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.
- DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVIII, pp. 759-789.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (GEPE/INE) (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*. Lisboa: GEPE/INE.
- GEWIRTZ, Sh.; BALL, S. J. & BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

LENHARDT, G. & OFFE, C. (1984). Teoria do Estado e política social. In C. Offe (org.), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 10-53.

LIMA, L. C. (1998). Topografia complexa das decisões em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.

MERLE, P.. (2002). *La Démocratisation de L'Enseignement*. Paris: La Découverte.

NETO-MENDES, A. (2008). A regulação das explicações entre o Estado e o mercado. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 85-102.

PERRENOUD, Ph. (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracasso Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

PERRENOUD, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

**Fernando Figueiredo**

Escola Superior de Educação de Viseu

c.figueiredo@esev.ipv.pt

## **EVOLUÇÕES E INVOLUÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

Em 7 de Janeiro de 2008, o Ministério da Educação de Portugal fez publicar o Decreto-Lei nº3/2008 o qual, revogando o Decreto-Lei nº319/91, passou a regulamentar e regular a Educação Especial. Neste contexto, propomos uma análise reflexiva e uma síntese crítica, que não serão as únicas possíveis nem tão pouco as mais válidas, pretendendo constituir-se, apenas, como humildes contributos para a reflexão e o debate. O trabalho assentará nos seguintes níveis de análise: orientações científicas, ideológicas e políticas evidenciadas em todo o documento, com particular incidência nas que são destacadas no preâmbulo; objecto e âmbito; organização.

Procedemos a uma análise documental do Decreto-Lei nº319/91, do seu sucessor o Decreto-Lei nº3/2008 e a consequente Lei nº21/2008. De seguida, procurámos coligir os dados recolhidos com (i) literatura científica de referência nas áreas da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais, (ii) legislação equivalente da Finlândia e dos Estados Unidos da América e (iii) dados recolhidos informalmente junto de oito escolas, aquando da recolha de dados no âmbito do nosso trabalho de Doutoramento.

Palavras-chave: Decreto-Lei nº3/2008, Necessidades Educativas Especiais, Educação Especial.

### **INTRODUÇÃO**

Algo diferencia a mudança social em curso, no momento actual, que alguns convencionaram chamar pós-modernidade e que tem marcado, sobretudo o mundo ocidental desde a segunda metade do século XX. A mudança social descaracterizou-se em relação ao passado, mesmo em relação ao período imediatamente anterior, a modernidade. Caracteriza-se agora pela sua rapidez e pelos seus múltiplos sentidos, muitas vezes contraditórios entre si ou, nas palavras de Tedesco (2000) “paradoxos incompreensíveis” (p.14). Segundo este autor, “neste contexto, já ninguém sabe exactamente de que lado se encontra” (p. 14). A Escola enquanto instituição definida pelo conteúdo da socialização (Tedesco, 2000), procura adaptar-se aos novos contextos sociais, desiderato hoje em dia mais complexo, em função da rapidez e paradoxalidade das mudanças que afectam esses mesmos contextos. Assim, têm-se sucedido as reformas educativas como respostas à necessidade de adaptar os sistemas educativos às novas e transfiguradas realidades sociais. Não obstante, a maioria destas reformas emanadas e controladas centralmente por imposição, vocacionadas para os macro-sistemas abstractos e sem rostos, tardam em frutificar. Procurando responder à questão *Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo?*, a McKinsey & Company conclui que reformas efectuadas ao nível (i) do tamanho da classe, (ii) da autonomia das escolas e (iii) dos gastos, pouco contribuíram para o sucesso dos respectivos Sistemas Escolares, sobretudo porque não melhoraram os resultados dos alunos (McKinsey & Company, 2008).

O Decreto-Lei nº3/2008 surge num contexto social específico, que emergiu na segunda metade do século passado, particularmente a partir da década de 90, onde assistimos a um interesse crescente pela educação das crianças categorizadas como apresentando Necessidades Educativas Especiais (NEE) e suas modalidades, nomeadamente a desinstitucionalização e inclusão na escola regular. Efectivamente, podemos considerar este período como uma referência, no

que a este tema diz respeito, nomeadamente com a realização pelas Nações Unidas da *Conferência Mundial de Educação Especial*, na qual se lavrou a célebre e celebrada Declaração de Salamanca. Este documento tem-se assumido como referência para as políticas educativas adoptadas pelos países participantes, políticas essas que se espelham na legislação que regulamenta e regula os sistemas educativos como um todo e a Educação Especial em particular, com implicações múltiplas e individualizadas nas escolas enquanto organizações administrativas e, sobretudo, enquanto organizações humanas dotadas de múltiplas redes de interacção alimentadas pela diversidade associada aos actores educativos que as constituem (alunos, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, professores de Educação Especial e professores do ensino regular).

Pretendemos com este trabalho um humilde contributo para a análise reflexiva e para uma síntese crítica, das leituras possíveis do Decreto-Lei nº3/2008 que regulamenta e regula a Educação Especial em Portugal. Tomamos como focos de análise (i) as orientações científicas, ideológicas e políticas enunciadas no preâmbulo, (ii) o objecto e âmbito (artigo 1º) e (iii) a organização (artigo 4º).

### **O PREÂMBULO: ORIENTAÇÕES CIENTÍFICAS, IDEOLÓGICAS E POLÍTICAS**

Nesta secção analisamos o preâmbulo do Decreto-Lei nº3/2008, classificando os parágrafos e apresentando os enunciados mais representativos dos mesmos, em função das seguintes categorias: orientações científicas, orientações ideológicas e orientações políticas. Entendemos por orientações científicas as referências à investigação em qualquer área científica, aos seus métodos, aos seus resultados e às suas interpretações dos fenómenos, como orientação e/ou fundamento das opções tomadas. Por orientações ideológicas entendemos referências de cariz filosófico, manifestações de intenção ou senso comum, sem qualquer apontamento pragmático acerca da sua operacionalização. Classificamos como orientações políticas a pré-operacionalização das ideias, a qual assumirá contornos definitivos e pragmáticos ao nível do articulado.

#### Orientações Científicas

No preâmbulo é feita uma única referência à comunidade científica, para afirmar o apoio generalizado desta à noção de escola inclusiva. Esta é a única referência à investigação em todo o preâmbulo, como aliás em todo o documento. Outras referências poderiam, de forma empírica, entre outros designios, identificar adequações e inadequações da legislação anterior e fundamentar as medidas a adoptar com este novo documento.

#### Orientações Ideológicas

O preâmbulo é constituído por oito parágrafos. Não obstante uma referência à “comunidade científica” no segundo parágrafo, esta por ser demasiado geral e surgir como fundamento de uma orientação ideológica que domina o segundo parágrafo, classificámos os três primeiros parágrafos como tendencialmente compostos por orientações ideológicas. Transcrevemos algumas das frases que consideramos mais marcantes:

“... Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens<sup>48</sup> (...) responder á diversidade de características e necessidades de todos os alunos<sup>4</sup> que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais...” (parágrafo 1).

---

<sup>48</sup> Negrito nosso.

“... A educação inclusiva visa a equidade educativa...” (parágrafo 3).

#### Orientações Políticas

Classificámos os parágrafos quatro a oito como tendencialmente compostos por orientações políticas. Algumas das frases que consideramos mais ilustrativas são:

“... a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos...” (parágrafo 4).

“... Todos os alunos têm necessidades educativas...” (parágrafo 5).

“... Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas<sup>49</sup>...” (parágrafo 6).

“... Entre os alunos com deficiências e incapacidades...” (parágrafo 8).

Por ora, não nos deteremos mais nesta análise simplificada que efectuámos ao preâmbulo. Do trabalho de análise e síntese do articulado, emergirão elementos fundamentais para a compreensão das ideias agora expressas. No entanto, não podemos deixar de apontar alguma incoerência entre as ideias que destacamos a negrito e as ideias que destacamos a sublinhado. Se, por um lado se reconhece a necessidade de responder a cada aluno enquanto ser humano individual e às suas necessidades educativas, por outro lado, nega-se, à partida, que um aluno que não possua limitações significativas decorrentes de deficiência ou incapacidade, possa usufruir de apoios especializados em algum momento da sua vida, mesmo que pontual e temporariamente.

#### OBJECTO E ÂMBITO

No seu artigo 1º, o Decreto-Lei nº3/2008 “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo” (ME, 2008a, p.155). Assinala-se assim um alargamento positivo da regulamentação à educação pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo, não prevista na anterior legislação, o Decreto-Lei nº319/91 (ME, 2008b).

O mesmo artigo referido no parágrafo anterior estabelece o âmbito da Educação Especial dentro dos seguintes limites: “adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (ME, 2008a, p. 155). De assinalar que esta delimitação exclui, à partida e sem qualquer contemplação científica e pedagógica aplicada a casos reais, as limitações funcionais e estruturais não-permanentes. O quadro 1 apresenta algumas das limitações funcionais e estruturais não-permanentes, consideradas NEE por autores de referência a nível mundial, mas não pelo Estado Português.

---

<sup>49</sup> Sublinhado nosso.

**Quadro 1** Limitações funcionais e estruturais não-permanentes

Atraso no desenvolvimento da linguagem	- Correia e Cabral (1999) - Nielsen (1999) - Ruiz e Ortega (1997)
Atraso no desenvolvimento da leitura e da escrita	- Citoler e Sanz (1997) - Correia e Cabral (1999) - Nielsen (1999)
Atraso no desenvolvimento do cálculo	- Correia e Cabral (1999)
Atraso no desenvolvimento motor	- Correia e Cabral (1999)
Atraso no desenvolvimento perceptivo	- Correia e Cabral (1999)
Desvantagem sociocultural	- Diaz e Resa (1997)
Problemas socioemocionais moderados	- Correia e Cabral (1999) - Kirk e Gallagher (2002) - Nielsen (1999)

Sendo certo que nada impede a escola, no âmbito da gestão da sua autonomia, de disponibilizar apoio diferenciado aos alunos que manifestam alguma(s) das NEE referidas anteriormente, também é certo que nada o promove. Permitimo-nos aqui destacar a desvantagem sociocultural. Curiosamente e segundo uma das razões evocadas por um alto responsável do Ministério da Educação em 2008, para justificar esta nova moldura legislativa, foi de que “tínhamos freguesias em que todas as crianças de etnia cigana estavam sinalizadas” (Correia, 2009), como se este facto, em si mesmo, estivesse errado. Careceu o argumento da demonstração de que, senão a maior parte, pelo menos alguns destes alunos estavam mal sinalizados, ou seja, a falta de referências à investigação que analisámos anteriormente. Tal entendimento da desvantagem sociocultural contraria a própria Declaração de Salamanca, a qual o Estado Português subscreveu. Como evidencia o quadro 1, Diaz e Resa (1997) consideram a desvantagem sociocultural como possível causa de limitações funcionais e estruturais. Nas suas palavras:

“... É um facto constatado que aparecem maiores dificuldades cognitivas, afectivas e emocionais, em indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres. Esta situação gera uma série de circunstâncias, que fazem com que as crianças pertencentes a estas classes não encontrem as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, escolar e laboral...” (p. 185).

Nesta linha de pensamento, a actual legislação Norte Americana para a Educação Especial, a *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004* constata que o perfil étnico da população Norte Americana está a mudar rapidamente, sendo que no ano 2000, uma em cada três pessoas nos Estados Unidos era membro de um grupo minoritário ou apresentava uma eficiência limitada na Língua Inglesa. Assim e porque a percentagem de crianças pertencentes a minorias étnicas tende a crescer nas escolas públicas, além de ter em conta as NEE destes alunos, a lei chega a recomendar um esforço para recrutar para a profissão docente cidadãos pertencentes a essas minorias, proporcionando modelos com os quais estas crianças se possam identificar, modelos esses com conhecimento na primeira pessoa do que significa pertencer a uma minoria (USDE, 2004).

O Decreto-Lei nº3/2008 contempla, de forma explícita, modelos educativos para (i) crianças surdas, (ii) crianças cegas, (iii) crianças com perturbações do espectro do autismo e (iv) crianças com multideficiência e surdocegueira congénita. Para estas crianças e jovens, o documento prevê um conjunto de medidas pertinentes que, se implementadas ao nível do currículo real, em muito poderão contribuir para o sucesso educativo das mesmas. Não obstante, abrevia a regulamentação de alguns tipos de NEE permanentes, sem referências explícitas e concretas às mesmas. O quadro 2 resume, segundo vários autores, os diferentes tipos de NEE permanentes além da surdez, da cegueira, do autismo, da multideficiência e da surdocegueira.

Como referimos anteriormente, o Decreto-Lei nº3/2008 apenas contempla, de forma explícita e inequívoca, modelos educativos para (i) as crianças surdas, (ii) as crianças cegas, (iii) as crianças com perturbações do espectro do autismo e (iv) as crianças com multideficiência e surdocegueira congénita. Em concreto, sabemos também, através de informação disponibilizada na página electrónica da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Perguntas Frequentes (DGIDC, s/d), que “os alunos sobredotados não se enquadram no grupo-alvo definido no Decreto-Lei nº3/2008”, o que também contraria a Declaração de Salamanca. Em relação à dislexia e à hiperactividade, a mesma página afirma que apenas serão elegíveis os casos que “apresentam limitações significativas ao nível da actividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem”. Em relação a esta interpretação oficial, surge-nos a seguinte questão: a ausência de apoio especializado, o mais precoce possível, no caso de limitações não significativas causadas por dislexia ou hiperactividade por exemplos, poderá conduzir, no futuro, a limitações significativas, tipo “efeito bola de neve”? Certamente que cada caso é um caso, logo a resposta torna-se difícil. No entanto, dificuldades moderadas, por exemplo, na leitura ou na capacidade de concentração originadas respectivamente por dislexia ou hiperactividade moderadas, não deixarão de influenciar o quotidiano dos seus portadores, originando desigualdades acrescidas em relação aos alunos que não manifestam essas mesmas dificuldades. Nesta página electrónica da DGIDC não encontramos referências explícitas às restantes NEE referidas no quadro 2.

#### Quadro 2 NEE permanentes

Afasia	- Nielsen (1999)
Dislexia	- Nielsen (1999)
Hiperactividade	- Nielsen (1999) - Vásquez (1997)
Síndrome de Down	- Nielsen (1999) - Sampedro et al. (1997)
Deficiência mental	- Correia e Cabral (1999) - Encío (1991a) - Fierro (1995) - Kirk e Gallagher (2002) - Pacheco e Valencia (1997)
Sobredotação	- Correia e Cabral (1999) - Kirk e Gallagher (2002)
Traumatismo craniano	- Correia e Cabral (1999)

Problemas socioemocionais graves	- Correia e Cabral (1999)
Paralisia cerebral	- Basil (1995) - Correia e Cabral (1999) - Encío (1991b) - Kirk e Gallagher (2002) - Muñoz et al. (1997) - Nielsen (1999)
Síndrome alcoólica fetal	- Nielsen (1999)
Síndrome de Tourette	- Nielsen (1999)
Fissura Palatina	- Kirk e Gallagher (2002)
Espinha Bífida	- Correia e Cabral (1999) - Cuberos et al. (1997) - Nielsen (1999)
Distrofia muscular	- Correia e Cabral (1999) - Nielsen (1999)
Lesões na Espinal Medula	- Nielsen (1999)
Outros problemas de saúde e doenças crónicas: sida, diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, etc.	- Correia e Cabral (1999) - Nielsen (1999) - Zafra (1991)

O artigo 6º prevê que “nos casos que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica” (ME, 2008a, p.156). Neste contexto de flexibilidade curricular, importa zelar para que as respostas disponibilizadas pelas escolas sejam, efectivamente, as mais adequadas a cada caso em concreto e não, simplesmente, as que melhor se adequam às situações específicas. Parece equivalente, mas apenas na aparência, uma vez que uma escola pode disponibilizar a resposta que mais se adequa a determinado caso, do leque de respostas disponíveis, sem que essa resposta seja, no entanto, a mais adequada, a qual não está disponível nessa escola. Por outro lado, não resulta claro da leitura do diploma e de toda a documentação de suporte, o que se entende por “limitações significativas”, refugiando-se na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) enquanto instrumento padronizado, como forma de objectivar e medir o conceito de limitação. No entanto, perante casos idênticos, em itens como *d131 Aprender através da interacção com os objectos* ou *d332 cantar*, a equipa de avaliação da escola A poderá assinalar *2- dificuldade moderada*, enquanto a equipa de avaliação da escola B poderá assinalar *3- dificuldade grave*. Por outras palavras, apesar do instrumento estar padronizado, não o estão as grandezas utilizadas para medir algumas das realidades. Não é como medir a altura, o peso, a tensão arterial ou a velocidade, em que 1 metro, 1 kg, 1 mmHg ou 1 km/h significa o mesmo em Portugal como em qualquer outro país. A título de ilustração, permitimo-nos citar um *blog*, autoria da mãe de uma criança disléxica e onde relata as suas vivências pessoais e do seu filho:

«... Pois aconteceu que após uma visita de uma certa Senhora Doutora da Direcção Regional de Educação do Algarve á escola do meu filho decidi que os alunos (cerca de 20) disléxicos não eram considerados com necessidades educativas especiais, por outras palavras já não “pertenciam” ao D.L. 3/2008 (...) batalhei tanto, tanto, tanto que consegui obter da parte do Ministério da Educação um júri especial só para avaliar o meu filho nos exames nacionais de 2009 e assim integrá-lo no D.L. 3/2008. Os outros miúdos da escola cujos pais nada fizeram serão avaliados como alunos sem dificuldades...» (Estrela, 2009).

No encaminhamento dos alunos com NEE não abrangidos de Decreto-Lei nº3/2008 para outros apoios disponibilizados pelas escolas, Correia (2008) “chama a atenção para o facto de «serem os próprios professores dos alunos e, porventura, alguns “professores de apoio”, a tentar responder às necessidades destes alunos sem, no entanto, possuírem uma preparação adequada para o fazerem» (p. 3).

Comparando o diploma em apreço com o seu equivalente dos Estados Unidos da América, a *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004* (USDE, 2004), somos levados a concluir por um objecto e âmbito alargados desta em relação ao primeiro, mais consentâneos com as propostas dos autores referidos no quadro 1 e, sobretudo, no quadro 2. Assim, concebe uma criança com incapacidade como uma criança que necessita de Educação Especial e serviços relacionados, pelas seguintes razões: atraso mental, problemas auditivos (incluindo surdez), distúrbios na linguagem e/ou na comunicação, dificuldades visuais (incluindo cegueira), distúrbios emocionais graves, distúrbios ortopédicos, autismo, traumatismo craniano, outros problemas de saúde ou dificuldades específicas de aprendizagem. Entre os 3 e os 9 anos de idade, incluem-se também os atrasos desenvolvimentais.

O sistema educativo finlandês é conhecido pela sua eficiência, manifesta nos resultados dos seus alunos, os quais se evidenciaram nos três estudos do *Programme for International Student Assessment* (PISA), tendo-se cotado como os melhores entre os 40 países participantes (EFL, 2009). Neste país, “as dificuldades são diagnosticadas cedo e é procurada ajuda” (Spitzer, 2007, p. 336), pelo que 30% de todos os alunos poderão receber educação especial em qualquer ano, através de acompanhamento adicional intensivo, pessoal ou em pequenos grupos, consoante as necessidades (McKinsey & Company, 2008). Não podemos deixar de sublinhar um fosso abissal entre os 30% referidos para a Finlândia e os 1,8% que a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular aponta como “a proporção esperada de alunos, relativamente à população escolar na faixa etária que abrange o pré-escolar e os ensinos básico e secundário, que apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente requerendo, por isso, apoios especializados previstos no DL 3/2008” (DGIDC, s/d). Não conhecemos os processos que conduziram á obtenção deste valor, uma vez que a própria DGIDC reconhece que o mesmo “não resulta de uma verificação empírica”. Talvez por esta razão, o mesmo não é estabelecido como um tecto inultrapassável mas, chama-se a atenção que são necessárias “análises mais finas quando as prevalências se afastem deste valor”. Perguntamos se toda e qualquer análise não deverá ser fina e cuidada? Regressando á Finlândia, não existe um limite legislado, que estabeleça, à partida, quem pode ou não beneficiar da Educação Especial. A identificação e referenciação dos alunos assenta nas boas práticas profissionais dos professores e no compromisso de conduzir todas as crianças ao sucesso pelo que, à partida, todas as crianças poderão vir a beneficiar da Educação Especial, temporária ou permanentemente, se alguma dificuldade se manifestar que possa impedir o almejado sucesso. Esta parece ser a proposta que mais se aproxima de um modelo escolar verdadeiramente inclusivo, construtivo e construtivista de que nos falam Manjón, Gil e Garrido (1997) para quem, perante um tipo de educação verdadeiramente individualizada, determinadas necessidades individuais que hoje consideramos especiais, deixariam de ser catalogadas como tal, simplesmente porque na diferença e na diversidade que nos

caracterizam como pessoas e como Sociedade, todos teríamos consciência de ser portadores de dificuldades e de talentos e, como tal, de NEE.

## ORGANIZAÇÃO

O artigo 4º estabelece que:

“... 2- Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3- Para apoiar a adequação do processo de ensino aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4- As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5- As unidades referidas no nº3 são criadas por despacho do director regional de educação competente...” (ME, 2008a, pp. 155-156).

Esta forma de organização tem sido alvo de críticas, uma vez que se poderá constituir como fonte de segregação e logo, de exclusão (ver por exemplo APD, 2008). Não partilhamos desta crítica a não ser que, na prática, conduza a turmas constituídas única e exclusivamente por alunos com NEE. Se a concentração de alunos referida no Decreto-Lei nº3/2008, nomeadamente no número 2 do artigo 23º, conduzir hipoteticamente à constituição de turmas onde coabitam vários alunos “com as mesmas NEE” e vários alunos “sem NEE”, estaremos, por ventura, perante uma situação de maior igualdade em relação ao que se tem vivido e, em muitas situações, se continua a viver, em que um único aluno com determinada NEE convive no seio de uma turma com aproximadamente 20 alunos “sem NEE” e, muitas vezes, constituindo mesmo a única criança com aquelas características em toda a escola. Esta situação pode, também ela, constituir-se como uma forma de discriminação. Se não, atentemos no caso da criança  $\alpha$ , uma criança cega que acompanhámos num estudo exploratório realizado no âmbito do nosso trabalho de doutoramento. A criança  $\alpha$ , à data com nove anos de idade e a frequentar o 3º ano do Ensino Básico, apresentava índices sociométricos que a apontavam como uma criança bem integrada no seio da turma, assim como resultados académicos que levaram a sua professora titular de turma a apontá-lo como o “melhor aluno da turma”. Não obstante, segundo a mesma professora, com base na sua relação diária com  $\alpha$  e apoiada em relatos da encarregada de educação, em determinados momentos este aluno manifestou instabilidade emocional associada à dificuldade em aceitar que é uma criança diferente e que há situações e actividades que ele não poderá viver de forma semelhante aos colegas normovisuais. Por exemplo, a escola havia planeado uma ida ao cinema, na qual  $\alpha$  se negava a participar por não conseguir ver o filme, ou a dificuldade que ele manifestava em compreender que a sua velocidade de leitura fosse inferior à dos seus colegas normovisuais. Estamos em crer que a falta de contactos com outras crianças cegas potenciavam estes sentimentos de diferença e inferioridade, que se poderiam diluir com a convivência com outros pares com

características semelhantes, ajudando-o a perceber que não era o único a viver e a sentir daquela forma. Por exemplo, poder comentar um filme com alguém que, como ele, apenas conseguiu ouvir e não, apenas, com quem viu e ouviu, que estará na posse de referências mais ricas, situação que poderá potenciar sentimentos de inferioridade em quem apenas conseguiu ouvir.

Apesar da sua novidade no sistema público, esta forma de organização da Educação Especial não é inovadora no contexto português, uma vez que já é colocada em prática, há vários anos, por exemplo pelo Centro Helen Keller, tal como nos é descrito por Dias (s/d). Numa tal especialização das instituições educativas está também implicada uma maior especialização dos profissionais, nomeadamente dos professores, independentemente de regerem na Educação Regular ou na Educação Especial. No entanto, importa lembrar que os professores de Educação Especial se encontram dispersos pelos quadros de escola afectos a Agrupamentos que não são, necessariamente, Agrupamentos de referência ou sendo, a NEE objecto da referência poderá não constituir o melhor enquadramento nas opções do investimento em termos de especialização e formação contínua dos seus quadros. Reflectindo apenas na realidade que conhecemos mais directamente, as escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, a criação dos mesmos por despacho ministerial parece ter acontecido sem consulta prévia dos interessados, nomeadamente as escolas, sem um conhecimento da realidade geográfica e social envolvente a cada um destes estabelecimentos. Tal forma de actuação parece corporizar as vicissitudes das mudanças impostas centralmente, tal como são descritas por Hargreaves (1998). Não reclamando qualquer tipo de representatividade, da qual não dispomos de evidência, os dois casos que relatamos a seguir são, certamente, motivo de reflexão em si mesmos. Num agrupamento de referência para alunos cegos e com baixa visão, em 24 de Março de 2009, a Coordenadora do Departamento de Educação Especial afirmava que:

“... De facto este ano lectivo fomos surpreendidos com a chegada de material diverso específico para invisuais. Fomos também informados de que passaríamos a ser Agrupamento de referência (...), para os cegos e Baixa Visão. Que assim seja. Talvez futuramente comecem a encaminhar para este Ag/to os alunos, mas neste ano lectivo apenas temos um aluno cego no 8ºano e uma baixa visão no 9ºano...”.

Num outro agrupamento, a Presidente do então Conselho Executivo, afirmava que:

“... embora estejamos referenciados como o agrupamento de referência para alunos cegos e com baixa visão, não temos qualquer aluno nesses casos...”.

Também a este nível, o caso do aluno  $\alpha$  nos merece uma referência. Este aluno é natural de uma freguesia situada na periferia de um distrito do interior centro de Portugal, onde cresceu e completou, com sucesso, o primeiro ano de escolaridade, findo o qual veio viver com uma familiar para a capital desse distrito, deixando para trás o seu núcleo familiar (avós, pais e irmãos). Segundo o Encarregado de Educação de  $\alpha$ , os pais tomaram esta atitude com base na sua crença de que  $\alpha$  seria melhor apoiado em recursos humanos e materiais, estando na capital de distrito. Curiosamente, a escola que  $\alpha$  frequentava na capital de distrito, não era a escola de referência para alunos cegos e com baixa visão.

Para finalizar este tema, não podemos deixar de colocar algumas questões sobre a forma como o mesmo é assumido pela legislação aqui em apreço. Assim, quais as razões para:

a) Apenas as respostas curriculares á cegueira ou baixa visão e á surdez se poderem constituir segundo Agrupamentos de referência (unidades estruturadas para o autismo, multideficiência e surdocegueira congénita)? Porque não para outras NEE de carácter permanente?

- b) Modelos curriculares tão elaborados e até, em certa medida, prescritivos nos casos da surdez, cegueira ou baixa visão, autismo, multideficiência e surdocegueira congénita, ao mesmo tempo que não se faz qualquer referência à intervenção em outros casos de NEE significativas e de carácter permanente?
- c) Os Agrupamentos de referência referidos na questão a) serem criados por despacho ministerial, enquanto as unidades estruturadas referidas na mesma questão são criadas por despacho do director regional de educação competente, mediante autoproposta das escolas?
- d) Num contexto político em que se privilegiam as novas tecnologias da informação e comunicação, a página electrónica da DGIDC, no que respeita à rede escolar de referência para alunos cegos e com baixa visão se encontrar “em actualização”, pelo menos desde 20 de Abril de 2009<sup>50</sup> até ao dia 22 de Março de 2010 (pelo menos)?<sup>51</sup>

### SÍNTESE FINAL

A utilização da CIF-CJ imposta pelo Decreto-Lei nº3/2008 tem sido alvo de críticas que obstam à sua aplicação no âmbito da Educação Especial (ver por exemplo APD, 2008; Correia, 2007, 2009; FEEI, 2007). Nalguns casos chega mesmo a ser apontada como responsável pela delimitação restrita sobre quais os alunos que podem e não podem usufruir dos serviços da Educação Especial. Não pretendemos alongar este assunto no entanto, estamos em crer que, a sua utilização merecia uma validação convergente, em relação a cada aluno em concreto, através da utilização simultânea de outros instrumentos de medida. Não obstante, não partilhamos da ideia de que seja a CIF-CJ a limitar o acesso dos alunos com NEE à Educação Especial, uma vez que este se encontra limitado, à partida, pelo artigo 1º, como resulta do exposto no ponto “objecto e âmbito”. Permitimo-nos estabelecer um paralelo com a gestão de uma empresa. Pensemos na empresa  $\beta$ , produtora de uma gama variada de produtos, que pela qualidade dos seus serviços viu a sua carteira de encomendas crescer muito além da sua capacidade de produção actual. Surgem-nos, em abstracto, três medidas possíveis por parte dos responsáveis de  $\beta$ : aumentar a capacidade de produção da empresa, nomeadamente através da ampliação de espaços, aquisição de equipamentos e admissão de novos quadros; subcontratar parte da produção; ou especializar-se na produção de determinados produtos, de forma a cumprir os seus compromissos renunciando, logo à partida, a toda e qualquer encomenda que não se enquadrasse nessa gama específica de produtos. Entendemos que a opção do Ministério da Educação em relação à Educação Especial se enquadra na última das medidas descritas. Fundamentamos este entendimento numa publicação da própria DGIDC – *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática* (DGIDC, 2008), a qual justifica as opções tomadas nesta matéria com a tradução de um texto de 2007 da autoria de Donald McAnaney, da Plataforma Europeia para a Reabilitação. A propósito da elegibilidade, McAnaney afirma que:

“... A questão-chave é como rentabilizar de forma eficaz os escassos recursos da educação especial em prol dos que necessitam de maior apoio e intervenção. (...) Em primeiro lugar, os recursos devem ser orientados para a adaptação do sistema regular de ensino e não para os indivíduos com necessidades especiais. Em segundo lugar, a abordagem inclusiva não pressupõe rotular alunos, sendo por isso necessário construir meios alternativos para oferecer serviços aos que mais deles necessitam. Contudo, em muitas situações, as autoridades competentes continuam a afectar recursos financeiros com base em categorias de deficiência e rótulos. Em terceiro lugar, os limitados recursos disponíveis para a educação especial seriam completamente absorvidos para tornar acessível o sistema regular de ensino...” (McAnaney, 2007, citado em DGIDC, 2008, p. 91).

<sup>50</sup> Data em que iniciámos uma consulta regular da página.

<sup>51</sup> Na data em que escrevemos este texto, 26 de Abril de 2010, a informação já se encontrava disponível

Em relação à organização, a mesma surge condicionada logo à partida, pela forma como o documento concebe as NEE e em consequência, o objecto e o âmbito da Educação Especial. No entanto, prever a existência de escolas de referência e unidades estruturadas, apenas para algumas NEE de carácter permanente pode, em certa medida, restringir ainda mais o objecto e âmbito explicitados no artigo 1º. Ainda que não fosse essa a intenção do legislador, não podemos deixar de questionar as razões para a focalização na surdez, na cegueira, na baixa visão, no autismo, na multideficiência e na surdocegueira congénita, a par da omissão das restantes NEE de carácter permanente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APD – Associação Portuguesa de Deficientes (2008). *Decreto-Lei Nº3/2008, de 7 de Janeiro – Parecer Preliminar*. Acedido em 8-2-2010 em [http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer\\_ao\\_decreto\\_lei\\_n\\_3\\_de\\_2008.pdf](http://www.appdae.net/documentos/informativos/parecer_ao_decreto_lei_n_3_de_2008.pdf).
- Basil, C. (1995). Os Alunos com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento e Educação. In C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Org.s). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (pp. 252-271). Porto Alegre: Artmed.
- Citoler, S. & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. (2007). *Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não a aconselham?* Acedido em 08-02-2010 em <http://www.educare.pt>.
- Correia, L. (2008). *Dislexia – O elevado preço da falta de ajuda*. Acedido em 24-03-2010 em <http://www.appdae.net/dislexfaltajuda.html>.
- Correia, L. (2009). *Educação especial: nos caminhos da idiosincrasia*. Acedido em 08-02-2010 em <http://www.educare.pt>.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In L. Correia (Dir.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 44-70). Porto: Porto Editora.
- Cuberos, M.; Motta, A. & Ruiz, E. (1997). Deficientes Motores I: Espinha Bífida. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 271-292). Lisboa: Dinalivro.
- DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s/d). *Educação Especial – Perguntas Frequentes*. Acedido em 24-03-2010 em [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/especial/Paginas/ed\\_esp\\_Perg-Freq.aspx](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/especial/Paginas/ed_esp_Perg-Freq.aspx).
- Dias, M. (s/d). *Ver, Não Ver e Conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Diaz, J. & Resa, J. (1997). A criança socioculturalmente desfavorecida. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 185-207). Lisboa: Dinalivro.
- EFL – Embaixada da Finlândia em Lisboa (2009). *Educação e Formação*. Acedido em 23-03-2010 em <http://www.finlandia.org.pt>.
- Encío, C. (1991a). La EEP y el niño com retraso mental. In A. Polaino-Lorente (Dir.). *Educación Especial Personalizada* (pp. 342-354). Madrid: Ediciones Rialp.
- Encío, C. (1991b). La EEP y el niño com parálisis cerebral. In A. Polaino-Lorente (Dir.). *Educación Especial Personalizada* (pp. 384-390). Madrid: Ediciones Rialp.

Estrela (2009). O meu filho tem dislexia. Acedido em 08-02-2010 em <http://omeufilhotemdislexia.blogspot.com/2009/03/decreto-lei-32008.html>.

FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2007). Tomada de posição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE. Acedido em 24-03-2010 em <http://www.fmh.utl.pt>.

Fierro, A. (1995). As Crianças com Atraso Mental. In C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Org.s). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar* (pp. 232-239). Porto Alegre: Artmed.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.

Kirk, S. & Gallagher, J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Manjón, D.; Gil, J. & Garrido, A. (1997). Adaptações Curriculares. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.

McKinsey & Company (2008). *Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo*. Acedido em 24-03-2010 em <http://www.cenpec.org.br/modules/dvirtual/download.php?id=470>.

ME – Ministério da Educação (2008a). *Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1ªsérie* (4), 154-164.

ME – Ministério da Educação (2008b). *Diferenças entre os dois diplomas*. Acedido em 20-10-2008 em [http://www.min-edu.pt/np3content/?neuwsID=1538fileName=dif\\_decretos\\_319\\_91\\_3\\_2008.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?neuwsID=1538fileName=dif_decretos_319_91_3_2008.pdf).

Muñoz, J.; Blasco, G. & Suárez, M. (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 293-315). Lisboa: Dinalivro

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, D. & Valencia, R. (1997). A Deficiência Mental. In R. Bautista(Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 209-223). Lisboa: Dinalivro.

Ruiz, J. & Ortega, J. (1997). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista(Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 83-110). Lisboa: Dinalivro.

Sampedro, M.; Blasco, G. & Hernández, A. (1997). A criança com Síndrome de Down. In R. Bautista(Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 225-248). Lisboa: Dinalivro.

Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem – Neurociências e a Escola da Vida*. Lisboa: Climepsi.

Tedesco, J. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

USDE – United States Department of Education (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Acedido em 05-02-2010 em [http://www.frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108\\_cong\\_public\\_laws&docid=f:publ446.108](http://www.frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=108_cong_public_laws&docid=f:publ446.108).

Vásquez, I. (1997). Hiperactividade: avaliação e tratamento. In R. Bautista(Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 159-184). Lisboa: Dinalivro.

Zafra, M. (1991). La Educación Especial Personalizada y los niños com enfermedades crónicas. In A. Polaino-Lorente (Dir.). *Educación Especial Personalizada* (pp. 370-383). Madrid: Ediciones Rialp.

**Francisco Sousa**

Universidade dos Açores

fsousa@uac.pt

## **ALGUNS OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS CURRICULARES PROMOTORES DA EQUIDADE**

É hoje claro que nem a uniformidade curricular, que começou a ser sistematicamente criticada em Portugal há quase vinte anos (Formosinho, 1991, 1993), nem a diferenciação curricular estratificadora – isto é, associada a uma lógica de atribuição de diferentes valores a diferentes tipos de conhecimento e de controlo do acesso aos diferentes estratos de currículo resultantes dessa atribuição (Young, 1998, pp. 14-21) – promovem a equidade nos sistemas educativos. O desenvolvimento de formas não estratificadoras de diferenciação curricular parece, portanto, o único caminho possível para a construção de um currículo respeitador do princípio da equidade. Mas há obstáculos à assunção dessa abordagem. Numa tentativa de contribuir para a compreensão dos mesmos, recorre-se, nesta comunicação, a um estudo empírico através do qual se procurou caracterizar o pensamento e a prática de docentes do ensino básico relativamente à diferenciação curricular. Tendo os resultados relativos à dimensão individual dessa problemática sido já apresentados e discutidos (Sousa, 2007, 2008), focar-se-á agora uma dimensão organizacional, sendo esse foco subordinado a dois objectivos específicos do já referido estudo empírico:

- Compreender até que ponto os órgãos de gestão intermédia da escola estudada organizavam o seu trabalho numa lógica de diferenciação curricular;
- Identificar representações da diferença (entre estudantes) subjacentes a esse mesmo trabalho.

A metodologia assentou sobretudo em três técnicas de recolha de dados: entrevistas com directores de turma, observação de reuniões de conselhos de turma e análise dos documentos processados por esses órgãos.

Os resultados do estudo evidenciam que os referidos documentos foram usados mais para efeitos de cumprimento de obrigações burocráticas do que para efeitos de gestão curricular, o que denuncia uma tendência para a burocratização, que tem vindo também a ser assinalada pela investigação sobre projectos curriculares de turma e que se manifesta sobretudo na produção de muita informação de caracterização das turmas que acaba por não ser mobilizada na prática pedagógica (Freire, 2005). Nesta comunicação será sugerido que, mais do que resultar de uma simples atracção pela lógica burocrática, a dificuldade de construção de projectos curriculares de turma que funcionem como instrumentos de gestão curricular ao serviço da equidade radica, em grande parte, numa representação da diferença em que esta última tende a ser considerada como sinónimo de défice, estreitando-se assim o leque de oportunidades de exploração de dimensões da diferença entre estudantes não associadas a dispositivos de estratificação.

### **PROJECTOS CURRICULARES EM POTÊNCIA OU GESTÃO BUROCRÁTICA DO CURRÍCULO E DA DIVERSIDADE DISCENTE?**

Esta comunicação baseia-se num estudo que abordou a diferenciação curricular num plano predominantemente micro-curricular mas atendeu também a outros planos, de forma a responder à preocupação de compreender a relação entre o que foi observado ao nível do trabalho individual de algumas professoras e o que acontecia em contextos mais alargados. Na sequência desse esforço de contextualização, procedeu-se a uma recolha e análise de dados ao nível das direcções de turma e dos conselhos de turma de forma sistemática. A presente comunicação dá conta dessa análise.

Os conselhos de turma, bem como os directores de turma – que lhes presidem –, têm, no actual modelo de organização e gestão das escolas portuguesas, uma importância crucial em termos de gestão curricular intermédia (Favinha, 2000; Roldão,

1998)<sup>52</sup>. O conselho de turma é responsável pela concepção e implementação do Projecto Curricular de Turma (PCT), que pode funcionar como instrumento de gestão curricular mas tem estado sujeito ao risco de ser entendido como mera obrigação burocrática. Quaisquer que sejam as obrigações legais, a coordenação do trabalho de todos os professores de determinado grupo de alunos é fundamental para garantir coerência e eficácia na acção curricular. No actual quadro organizacional, isto exige do director de turma o exercício de uma liderança que garanta “que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros” (Roldão, 1998, p. 5).

No que diz particularmente respeito à diferenciação curricular, um PCT coerente e eficaz mobiliza o conjunto dos professores da turma para formas comuns de abordagem a determinadas diferenças entre alunos, sem prejuízo de abordagens específicas em cada área curricular ou disciplina. Se numa determinada turma há, por exemplo, um grupo de alunos que abertamente manifestam atitudes anti-escola, poderá ficar definido no PCT que um dos objectivos prioritários para esses alunos será a compreensão da importância da escolarização face à sua situação concreta na sociedade. Como a manutenção desta prioridade no caso de alunos que já compreendam a importância da escolarização implicaria um desnecessário desperdício de esforços, faz sentido diferenciar a prossecução do referido objectivo, atendendo ao facto de a sua relevância variar em função dos alunos. Faz também sentido que o director de turma e o conselho de turma assumam um papel central nesse processo de diferenciação, até porque se trata de um objectivo claramente não disciplinar, que é susceptível de ser trabalhado com o contributo de várias disciplinas em articulação.

### **DUAS TURMAS, MUITO PAPEL, POUCO TRABALHO DE PROJECTO**

Os dados aqui discutidos referem-se a duas turmas, adiante designadas por turma branca e turma azul, constituídas numa escola básica e secundária açoriana no ano escolar de 2001/2002. Nesse ano, nem o conselho da turma branca nem o conselho da turma azul elaboraram um projecto curricular, o que é perfeitamente lógico, atendendo à ausência de um Projecto Curricular de Escola (PCE) nesse estabelecimento de ensino no referido ano<sup>53</sup>. Para estudar empiricamente o trabalho de gestão curricular geral feito com essas duas turmas recorreu-se a entrevistas com as respectivas directoras de turma – a Leonor no caso da turma branca e a Alberta no caso da turma azul –, à análise das actas das reuniões dos respectivos conselhos de turma, à observação de duas dessas reuniões<sup>54</sup> e à análise dos processos individuais dos alunos.

De acordo com o nº 15 do anexo ao Despacho Normativo nº 98-A/92 – que regulamentava a avaliação dos alunos no ano em que os dados foram recolhidos –, o processo individual do aluno devia consistir num registo do percurso escolar desse mesmo aluno, nele devendo constar “todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral”. Os processos consultados no âmbito deste estudo – que, em conjunto, ocupam cerca de 500 páginas de papel A4 por turma – incluem vários tipos de documentos: fichas biográficas, relatórios, planos de apoio, fichas de informação aos encarregados de educação.

As fichas biográficas proporcionam vários elementos de caracterização do aluno que extravasam as questões estritamente escolares. Contêm informações sobre a família do aluno, sobre a forma como este último ocupava os seus tempos livres e sobre questões relativas à sua saúde e à sua alimentação (por exemplo, quantas horas costumava dormir por noite e qual a composição habitual do seu pequeno-almoço). Além disso, numa parte mais directamente relacionada com a actividade

<sup>52</sup> Os departamentos curriculares também têm alguma importância neste nível de gestão do currículo, na medida em que são responsáveis pela articulação curricular no seio de determinadas áreas curriculares. Este aspecto da gestão curricular não foi explorado neste estudo por se considerar o trabalho do conselho de turma mais relevante à luz das questões que orientaram a investigação.

<sup>53</sup> Os órgãos de gestão da escola começaram a elaborar o primeiro PCE e os primeiros PCT no ano lectivo de 2002/2003.

<sup>54</sup> Incompatibilidades de horário inviabilizaram a observação de mais reuniões.

escolar, estas fichas informavam os professores sobre vários aspectos da relação do aluno com a escola, incluindo as suas disciplinas preferidas, as disciplinas em que sentia mais dificuldade, como é que se deslocava para a escola e quanto tempo gastava nessa deslocação. A ficha usada na turma branca inclui ainda algumas informações sobre os hábitos de estudo do aluno e sobre as suas atitudes para com a escola. Este tipo de informação está ausente da ficha usada na turma azul mas, em contrapartida, está presente nas respostas a um questionário feito aos alunos dessa mesma turma, sendo tais respostas disponibilizadas nos processos individuais.

Não foram encontrados quaisquer dados que evidenciem – ou, pelo menos, sugiram – ter havido algum aproveitamento curricular das informações disponíveis nas fichas biográficas e nas respostas aos questionários acima referidos. A propósito desta questão, a Leonor, directora da turma branca, disse em entrevista que, uma vez que “raramente havia problemas” na turma, quase não procurou a informação disponibilizada pelos documentos em causa, mas, nas raras ocasiões em que “houve problemas”, até consultou esses documentos, a fim de “tentar compreender melhor o que se passava com os alunos”. A Alberta, directora da turma azul, disse que tentava aproveitar alguma informação relativa aos interesses dos alunos, no sentido de procurar relacionar esses mesmos interesses com o currículo formal. Mas admitiu que essa diligência se restringia à disciplina que leccionava, Ciências Físico-Químicas (FQ), não se tratando, portanto, de uma orientação assumida pelo conselho de turma. Disse ainda que não podia fazer nada em relação a certas informações, como, por exemplo, a de que determinado aluno dormia pouco. Questionada sobre a conveniência ou não de fazer aos alunos perguntas que geram respostas face às quais não há capacidade de intervenção, esta professora disse que é importante conhecer bem os alunos, mesmo que não se possa intervir em determinados aspectos das suas vidas. As entrevistas a estas professoras sugerem também que a Leonor concebia a diferenciação curricular sobretudo como assistência ao aluno em dificuldade e a Alberta concebia a diferenciação curricular sobretudo como simpatia para com as experiências do aluno.

Apesar das respostas acima destacadas, através das quais as directoras de turma diplomaticamente atribuem alguma importância às informações veiculadas pelos documentos em discussão, tornou-se evidente que o aproveitamento curricular dessas informações foi extremamente reduzido. Os dados analisados evidenciam que, em geral, a experiência do aluno e o currículo formal são mantidos como duas realidades separadas, apesar de algum esforço de articulação entre as duas por parte da Alberta – directora da turma azul e professora de FQ. Uma acção curricular assente no princípio da continuidade da experiência (Dewey, 1902, 1997) não deixaria de trabalhar curricularmente determinadas informações veiculadas pelos fichas biográficas e pelas respostas aos questionários, como, por exemplo, o facto de dois alunos da turma azul e quatro alunos da turma branca terem afirmado que não estavam na escola por vontade própria. As concepções e as práticas curriculares predominantes nas duas referidas turmas dispensam esse tipo de informação, pelo que os documentos que o veiculam tendem a ser arquivados sem serem usados. Nos casos estudados, o processamento desses documentos foi assim entendido como cumprimento de uma obrigação burocrática, o que é evidenciado não só pela não mobilização da informação por eles veiculada mas também pela ausência de reflexão sobre o sentido da mesma. No caso da ficha biográfica usada na turma branca, esta ausência de reflexão manifesta-se de forma caricata na questão relativa aos meios de deslocação usados pelos alunos para percorrerem a distância casa-escola, cujas alternativas de resposta eram as seguintes: “a pé”, “de autocarro”, “de carro”, “de moto”, “de comboio” e “de metro”. O facto de os dois últimos meios de transporte não estarem disponíveis nos Açores teria certamente motivado algum cuidado de adaptação da questão à região se as informações veiculadas pela ficha fossem realmente consideradas relevantes.

A informação veiculada pelas fichas destinadas aos encarregados de educação é extremamente sintética. Estas fichas dão a conhecer a classificação obtida pelo aluno em cada disciplina no final de cada período escolar, sendo as classificações quantitativas acompanhadas de sínteses descritivas tão breves que não merecem uma análise sistemática no âmbito da

presente comunicação, como ilustram os seguintes exemplos típicos, extraídos de fichas relativas a alunos das duas turmas estudadas: “a aluna atingiu satisfatoriamente os objectivos da disciplina”; “o aluno não atingiu as competências essenciais, pelo que deverá trabalhar mais e procurar ser mais assíduo”; “a aluna não atingiu os objectivos essenciais, revela inúmeras dificuldades na compreensão e relacionamento dos conteúdos e é muito distraída nas aulas”.

Os restantes documentos contidos nos processos individuais – planos de apoio e relatórios – foram analisados em conjunto porque fazem parte de uma mesma sequência de obrigações legais associadas ao regime de avaliação dos alunos em vigor na altura em que os dados foram recolhidos. Assim, o Despacho Normativo nº 98-A/92 – que regulamentava esse mesmo regime de avaliação – determinava que se o aluno, no final do segundo período, se encontrasse longe de atingir os objectivos curriculares deveria ser sujeito a uma avaliação sumativa extraordinária e a um plano de recuperação. Caso o resultado dessa avaliação sumativa extraordinária revelasse um grande atraso do aluno em relação aos objectivos curriculares, o aluno poderia ser retido no mesmo ano de escolaridade, devendo o director de turma elaborar um relatório que incluísse um plano de apoio ao aluno para o ano lectivo seguinte. De uma maneira geral, e no que diz respeito aos aspectos formais, os planos e relatórios encontrados nos casos da turma branca e da turma azul seguem estas orientações legais, mas sem as cumprirem com total rigor. Assim, os “planos de recuperação” são muitas vezes chamados de “planos de apoio para o 3º período” e os planos de apoio concebidos no final de determinado ano lectivo para serem aplicados no ano lectivo seguinte aparecem todos associados a determinadas disciplinas e professores, em vez de serem integrados em planos gerais elaborados pelas directoras de turma.

Treze alunos da turma azul e catorze alunos da turma branca tinham nos seus processos individuais planos de apoio e relatórios, alguns dos quais elaborados em anos lectivos anteriores a 2001/2002. Esses documentos – mais abundantes nalguns processos do que noutros – foram analisados relativamente a vários aspectos, de forma a evidenciar determinados padrões de conceptualização identificáveis na linguagem usada pelos diversos professores das duas turmas que os redigiram. Trata-se de padrões bastante sugestivos quanto ao entendimento dos docentes em causa sobre a diferença entre estudantes e sobre formas de lidar com ela.

Um dos aspectos comuns a todos os relatórios e planos de apoio analisados é o uso de uma linguagem claramente associada à ideia de que o único tipo de diferença com que se trabalhou nos processos em causa foi a diferença entendida como défice. Os referidos documentos incluíam sempre um diagnóstico da situação do aluno em dado momento, sendo esse diagnóstico tipicamente introduzido por uma das seguintes expressões ou por palavras equivalentes: “o aluno revela as seguintes dificuldades”; “o aluno revela carências ao nível de”. O problema mais diagnosticado foi “falta de hábitos e de métodos de trabalho e estudo”, tendo sido mencionado em 118 documentos – o que corresponde a 17% do total dos problemas diagnosticados no conjunto das duas turmas –, seguindo-se “falta de concentração”, com 86 referências (11,3%). Agrupando as expressões utilizadas nos diagnósticos em causa sob categorias relativas a diferentes tipos de problemas, verifica-se que 49% dos problemas diagnosticados são de natureza intelectual, podendo ser subdivididos em problemas gerais (27% do total), como, por exemplo, “dificuldade de aplicação de conhecimentos” e problemas relativos a aspectos mais específicos (22% do total), tais como o “domínio de estruturas e regras gramaticais” e a “interpretação de textos”. A ideia de falta de interesse e empenho no trabalho por parte do aluno é sugerida por 30% dos enunciados, entre os quais se encontra, por exemplo, a afirmação de que determinado aluno era distraído e não fazia os trabalhos de casa. O problema mais diagnosticado – “falta de hábitos e de métodos de trabalho e estudo” – pode ficar fora desta categorização, na medida em que a linguagem usada para referi-lo juntou quase sempre num único enunciado a dimensão intelectual (o método) e a dimensão atitudinal (o hábito, o esforço), ou então ser incluído nessa mesma categorização através da divisão do referido enunciado em dois, o que altera a percentagem de problemas de natureza intelectual para cerca de 58% e a percentagem de problemas

relativos à falta de interesse e esforço para cerca de 38%. Há ainda a referir uma pequena percentagem de problemas diagnosticados (4% do total) que remetem para interesses, expectativas e estados psíquicos do aluno: “falta de aspirações sociais e culturais”, “insegurança” ou “falta de auto-confiança” e “interesses divergentes dos escolares”<sup>55</sup>. Estas características atribuídas a determinados alunos são – à semelhança das anteriormente referidas – apresentadas através de um discurso que as subordina à ideia de défice. Dada a natureza dos documentos em discussão, é compreensível que os diagnósticos neles contidos sejam dominados pela indicação de défices. Mas nada impede que os diagnósticos incluídos em planos de apoio e documentos afins também indiquem outras características dos alunos – incluindo os seus interesses e as suas capacidades –, que possam ser tidas em conta na concepção de estratégias de apoio.

Relativamente às estratégias para lidar com os problemas diagnosticados, verifica-se um predomínio de orientações que recomendam a intensificação de práticas que já eram habituais. Assim, recomenda-se, por exemplo, o reforço do controlo sobre os trabalhos de casa e a intensificação da comunicação com os encarregados de educação dos alunos. 71% dos enunciados situam-se nesta linha de continuidade, sendo o mais frequente “valorizar mais a participação do aluno na aula”, com 88 referências. Apenas 9% dos enunciados – entre os quais “diversificar actividades” e “elaborar materiais adaptados à situação do aluno” – sugerem claramente a possibilidade de concepção de estratégias compatíveis com uma ideia de diferenciação curricular aberta à inovação. Os restantes enunciados (20%) estão redigidos numa linguagem relativamente ambígua no que respeita às questões aqui em discussão. “Acompanhar o aluno de perto”, “individualizar o ensino” e “orientar o aluno quanto a métodos de estudo” são enunciados – frequentemente escritos nos documentos em análise – que podem representar quer práticas inovadoras quer práticas rotineiras, consoante a orientação estratégica definida em cada caso concreto.

Outro aspecto comum a todos os relatórios e planos de apoio analisados é a extrema superficialidade das afirmações neles registadas. A maioria dos documentos tem apenas uma ou duas páginas, nas quais se apresentam problemas diagnosticados e propostas de estratégias para os resolver de forma muito breve – por exemplo, afirmando que o aluno revela “ausência de determinados pré-requisitos” e que se deve “treinar o raciocínio lógico e abstracto através de exercícios adequados”. Além de serem extremamente breves, estes enunciados referem-se a aspectos muito genéricos do trabalho escolar. Alguns professores da área de Línguas fazem diagnósticos um pouco mais específicos – referindo-se, por exemplo, a “dificuldades na interpretação de textos” e a “problemas de sintaxe” –, mas, mesmo assim, de uma forma muito superficial.

Há ainda a realçar a elevada repetição de problemas diagnosticados e principalmente de estratégias propostas por parte do mesmo professor relativamente a diferentes alunos em determinado momento – repetição sincrónica –, bem como a igualmente elevada repetição do mesmo diagnóstico e das mesmas estratégias relativamente ao mesmo aluno em diferentes momentos – repetição diacrónica. Para evidenciar este facto de forma quantitativa, foram calculados índices de repetição. Obtiveram-se índices de repetição sincrónica através do rácio entre o total de problemas diagnosticados ou de estratégias previstas relativamente a todos os alunos num determinado momento de avaliação e o total de cruzamentos possíveis entre alunos e problemas diagnosticados ou estratégias previstas nesse mesmo momento. Seguindo uma lógica semelhante, obtiveram-se índices de repetição diacrónica através do rácio entre o total de repetições efectuadas e o total de repetições possíveis no segundo momento.

Os índices de repetição foram, na maioria dos casos, muito elevados, tendo-se registado vários casos de repetição total (índice 1). Registaram-se também algumas excepções a esta tendência, entre as quais se encontram, por exemplo, os índices de repetição sincrónica relativos à disciplina de FQ leccionada pela Alberta no ano escolar de 2000/2001: 0,26 no caso dos

---

<sup>55</sup> Esta última expressão, apesar de ter sido encontrada em apenas quatro documentos, suscita uma questão que poderia gerar, por si só, um estudo de caso: com base em que fundamentos considera um professor que a manifestação, por parte de um aluno, de interesses não escolares constitui “um problema”?

problemas diagnosticados e 0,48 no caso das estratégias. No quadro 1, apresentam-se os índices médios de repetição relativos ao conjunto de todos os relatórios e planos de apoio analisados nas duas turmas.

Quadro 1. Índices médios de repetição de problemas diagnosticados e estratégias previstas nos relatórios e planos de apoio

	Diagnóstico	Estratégias
Repetição Sincrónica	0,73	0,81
Repetição Diacrónica	0,76	0,88

A superficialidade dos enunciados acima referidos (quer dos relativos a diagnósticos quer dos relativos a estratégias) e a elevada frequência com que os mesmos se repetem de documento para documento sugerem que – à semelhança do que já se discutiu relativamente a outros documentos contidos nos processos individuais dos alunos – os relatórios e os planos de apoio em análise podem ter sido entendidos pelos professores mais como obrigação burocrática do que como instrumentos importantes de gestão curricular, o que acabou por ser admitido em entrevista pelas próprias directoras de turma.

A maioria dos professores tem hoje acesso a meios informáticos de processamento de texto que, através de ferramentas de “cópia e colagem”, permitem a fácil e rápida repetição, em número ilimitado, de enunciados escritos. Em contextos nos quais se tende para a redução dos processos de avaliação à sua dimensão burocrática, associada ao não aprofundamento da reflexão sobre a situação concreta de cada aluno, tais meios tecnológicos podem constituir um estímulo adicional à adopção de uma orientação para o cumprimento das obrigações burocráticas com o mínimo de esforço possível. Nos documentos em análise, há casos evidentes de redução do esforço ao mínimo possível, por via do cumprimento das orientações burocráticas mínimas.

Assim, vários relatórios supostamente elaborados em final de ano lectivo constituem uma cópia quase total dos planos de apoio precedentes, com duas adaptações. A primeira consiste na substituição da expressão pré-activa “sugiro que sejam adoptadas as seguintes estratégias” pela expressão pós-activa “foram adoptadas as seguintes estratégias”. A segunda adaptação consiste na introdução da expressão “o aluno \_\_\_\_\_ as dificuldades diagnosticadas” – incompleta à partida, para que no final do processo de avaliação fosse completada através do registo a caneta de um dos seguintes resultados: “superou”, “não superou” ou “superou parcialmente”. Outro exemplo extremo de cumprimento de determinadas obrigações com o mínimo de esforço possível é proporcionado por vários planos de apoio para o terceiro período de determinado ano lectivo (planos de recuperação). A nota “aplicar no próximo ano lectivo”, escrita a caneta, foi acrescentada a esses planos, valendo como novo plano.

De acordo com o projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) em vigor no ano lectivo de 2001/2002 na escola onde foram recolhidos dados para este estudo, os conselhos de turma reuniram semanalmente, devendo uma parte de cada reunião ser dedicada à planificação das actividades lectivas da semana seguinte. Assim aconteceu, de facto, com a turma branca e com a turma azul, conforme documentam as actas das reuniões dos respectivos conselhos de turma.

Na primeira página de cada acta, abaixo de um quadro destinado às assinaturas dos participantes na reunião, aparece sempre impressa a seguinte frase: “a gestão curricular implica uma maior autonomia e responsabilização das escolas e dos professores, que têm de assumir a liderança do processo”. No texto propriamente dito, as actas referem-se ao que se passou nas reuniões de forma bastante resumida, principalmente no que diz respeito ao trabalho de planificação, referindo apenas

que esse trabalho ocorreu, sem fornecerem qualquer indicação relativa ao conteúdo da planificação. Nas duas reuniões observadas, cada professor informou o respectivo conselho de turma sobre quais os conteúdos que tencionava abordar, seguindo-se um período dedicado à exploração da possibilidade de serem incluídos na planificação pontos comuns a várias áreas curriculares ou disciplinas. Tomada a decisão sobre quais os conteúdos a abordar, os professores preencheram uma grelha de planificação. Num dos casos observados, não se conseguiu criar qualquer ponto comum de planificação. No outro caso, decidiu-se que o tema “amizade” seria abordado nas disciplinas de Inglês, Francês e Educação Moral e Religiosa Católica. Apesar da escassez de dados sobre as planificações elaboradas pelos conselhos de turma – resultante do reduzido número de reuniões observadas e do facto de essas mesmas planificações não terem ficado registadas em documentos oficiais –, é possível inferir dos dados disponíveis que se tratou de uma planificação dominada por uma lógica estritamente disciplinar. Como as directoras de turma revelaram em entrevista, nas reuniões não observadas manteve-se uma sequência de trabalho de planificação que começava pela declaração de intenções por parte de cada professor relativamente à disciplina por si leccionada, seguindo-se uma tentativa, nem sempre bem sucedida, de planificação de pontos comuns a várias disciplinas. Além disso, na primeira reunião do conselho da turma branca, discutiu-se um modelo de planificação proposto pela directora de turma, tendo-se tomado a decisão – registada em acta – de “retirar a parte correspondente às competências transversais”, devendo estas últimas ser incluídas nas planificações sempre que possível. O desenvolvimento de competências transversais parece, portanto, ter sido entendido como uma finalidade desejável mas não prioritária nem estruturante do trabalho desenvolvido com as duas turmas em causa.

Situando esta problemática num contexto mais amplo, é importante notar que o conselho executivo da escola evidenciou alguma preocupação no sentido de promover formas de trabalho curricular transversal e/ou interdisciplinar. Essa preocupação reflecte-se de forma bastante clara na avaliação que aquele órgão realizou no final do ano lectivo de 1999/2000 sobre a implementação do GFC na escola. No documento em que são apresentados os resultados dessa avaliação, verifica-se que cinco das doze questões colocadas aos professores num inquérito se relacionam com a problemática da transversalidade, em relação à qual a entidade avaliadora conclui o seguinte:

O trabalho a nível de transversalidade de conteúdos nas diferentes áreas é considerado positivo (cerca de 39% dos professores inquiridos aponta este aspecto), embora nem sempre se faça (...), em virtude de as reuniões semanais, e estas seriam o momento ideal para o fazer, serem preenchidas com assuntos relacionados com o comportamento de alunos mais problemáticos, ou por falta de coincidência ou relação entre os programas de certas disciplinas que compõem as áreas.

Os programas das disciplinas são aqui claramente identificados como os principais instrumentos orientadores do trabalho curricular dos professores, o que constitui um dos principais sustentáculos de uma organização curricular dominada por uma lógica disciplinar, sem deixar espaço para que competências transversais possam adquirir um papel relevante no currículo. Nota-se que houve algum esforço no sentido de tentar desenvolver competências transdisciplinares, mas esse esforço acabou por ser frustrado, o que não é surpreendente, na medida em que se tratou de um esforço apoiado sobretudo nos programas das disciplinas e esses programas, como se refere no documento de avaliação acima citado, tinham pouca “coincidência ou relação” entre si. De acordo com os documentos oficiais relativos ao currículo nacional do ensino básico, a via privilegiada para a construção da transdisciplinaridade não é a procura de pontos comuns nos programas das várias disciplinas, mas sim a operacionalização das competências gerais enunciadas nesses mesmos documentos no âmbito de cada disciplina, tendo em conta as especificidades disciplinares em termos de saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais. Por outras palavras, compete aos responsáveis por cada disciplina realizar duas tarefas em articulação: promover o desenvolvimento de competências específicas dessa mesma disciplina e fazer com que ela contribua para o desenvolvimento das competências transversais.

Numa lógica deliberativa, o trabalho dos conselhos de turma poderia ter sido organizado, por exemplo, em torno da análise contínua da situação concreta das turmas semana a semana e orientado para a decisão sobre quais as competências a trabalhar prioritariamente e sobre as melhores formas de trabalhá-las. Em vez disso, partiu-se de conteúdos programáticos previamente enquadrados em programas disciplinares e, sem problematizar esse enquadramento – definido num plano abstracto no qual não se teve nem se poderia ter tido em conta a situação concreta das turmas em causa –, fizeram-se algumas tentativas no sentido de encontrar pontos comuns a vários programas. Em termos geométricos, esta situação pode ser concebida como um exercício realizado sobre figuras fechadas. Através desse exercício, ensaia-se a intersecção de algumas dessas figuras, sem pôr em causa o formato original das mesmas. Este exercício enquadra-se claramente na lógica de uma geometria Euclidiana, ao contrário do exercício geométrico necessário para representar a contínua ponderação de quais as competências prioritárias a trabalhar e de como trabalhá-las, numa sucessão de deliberações realizadas em vários níveis de decisão: conselho de turma, professores de determinada área curricular, professores de disciplinas específicas. A representação deste processo deliberativo é mais compatível com a geometria fractal e com as geometrias do hiperespaço.

Cerca de metade do texto das actas analisadas consiste no registo de informações, sobre vários assuntos, transmitidas pelas directoras de turma e pelos restantes professores aos conselhos de turma. Na maioria dos casos, essas informações relacionam-se com resultados de testes escritos e com o conteúdo de reuniões entre as directoras de turma e encarregados de educação de determinados alunos.

As actas também incluem comentários de carácter diagnóstico, sendo todos eles muito breves e genéricos e – exceptuando quatro referências a alunos com “dificuldades na aprendizagem” – centrados em aspectos não directamente relacionados com a aprendizagem em si, tais como a assiduidade, o interesse pelas actividades escolares e o comportamento mais ou menos irrequieto de determinados alunos. Por vezes – em menos de metade dos casos – esses comentários vêm acompanhados de orientações para lidar com os problemas diagnosticados. Isto acontece mais frequentemente quando as actas se referem a situações de falta de interesse pelas actividades curriculares e de comportamento indisciplinado por parte de alguns alunos. Perante essas situações, decidiu-se nalguns casos rever a disposição dos alunos na sala de aula e noutros casos decidiu-se que a directora de turma discutiria o assunto com os encarregados de educação dos alunos em causa. Três das quatro referências a “dificuldades na aprendizagem” encontradas nas actas são acompanhadas de orientações para lidar com essas mesmas dificuldades, tendo, nos três casos, ficado escrito que seriam criadas “estratégias de remediação”, não se especificando quais.

## REFLEXÕES FINAIS

O trabalho das professoras que participaram no estudo decorreu num contexto organizacional em que algumas condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas efectivas de gestão curricular – sobretudo a regularidade e a elevada frequência das reuniões dos conselhos de turma – não foram aproveitadas para desenvolver projectos curriculares adequados às turmas observadas. Os dados disponíveis permitem inferir que nenhuma dessas turmas beneficiou, no ano lectivo de 2001/2002, de um PCT, mesmo que se adopte uma concepção abrangente deste último e, na ausência de um documento específico, se procure noutras fontes manifestações de um eventual projecto curricular implícito. Os documentos onde esse hipotético projecto implícito poderia ter sido esboçado foram claramente utilizados não como instrumentos de gestão curricular mas sim como atestados do cumprimento de determinadas obrigações burocráticas mínimas a que os professores estavam sujeitos. Esses documentos carecem de qualquer elemento de reflexão minimamente aprofundada sobre a aprendizagem e sobre os problemas na realização da mesma, limitando-se a enunciar comentários superficiais e repetitivos, sem qualquer utilidade em termos de (re)definição de percursos de aprendizagem. Os processos individuais analisados disponibilizam alguns dados

biográficos gerais sobre os alunos que, nalguns casos, até poderiam ter ajudado os professores a compreender e a ultrapassar determinados obstáculos à aprendizagem, mas esses dados não foram geralmente aproveitados para fins curriculares. No discurso usado nos documentos analisados, o conceito de diferença é reduzido à ideia de défice, sendo as respostas a esse défice predominantemente concebidas na lógica da intensificação de práticas já habituais. Além de se ter baseado nesta concepção redutora sobre a diferença, o trabalho curricular concebido para as duas turmas em causa assentou numa concepção redutora do conhecimento escolar, na medida em que, apesar de alguns apelos à transversalidade, funcionou segundo uma lógica quase exclusivamente disciplinar. Sendo o trabalho disciplinar indispensável ao aprofundamento de conhecimentos específicos de determinadas áreas do saber, não há razão para que esse trabalho deixe de ocupar uma posição central em projectos curriculares de escola e de turma. Mas estes projectos não podem, à luz do actual currículo nacional do ensino básico, consistir numa mera adição de abordagens disciplinares, uma vez que esse currículo nacional apela fortemente ao desenvolvimento de competências, isto é, ao desenvolvimento da capacidade de mobilizar e combinar criativamente conhecimentos – adquiridos numa variedade de áreas curriculares – em situações não rotineiras. O currículo apresentado à turma branca e à turma azul foi, em suma, um currículo fragmentado, resultante de uma oportunidade perdida: a oportunidade de construir projectos curriculares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Favinha, M. (2000). *Importância da gestão intermédia na gestão curricular: O papel do director de turma*. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro.
- Formosinho, J. (1991). O currículo uniforme: Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. A. Machado e M. F. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas* (pp. 262-267). Porto: ASA.
- Formosinho, J. (1993). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In F. Alves e J. Formosinho (Orgs.), *Contributos para uma outra prática educativa* (2ª ed., pp. 17-46). Porto: ASA.
- Freire, A. (2005). Projectos curriculares de turma: Da formalização à gestão contextualizada. In M. C. Roldão (Org.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (1998). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sousa, F. (2008). *Exploring opportunities for an inclusive approach to curriculum differentiation*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Göteborg (Sweden).
- Young, M. F. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

Isabel Cristina Parolin<sup>56</sup>

Universidade Católica do Paraná

isabel.parolin@bbs2.sul.com.br

## **A INCLUSÃO ESCOLAR EM FOCO: NOSSAS CRIANÇAS NÃO PODEM MAIS ESPERAR!**

A comunidade educacional tem sido excludente à medida que prioriza determinadas formas de aprender e de ensinar, quando determina critérios de avaliação que são para todos e quando propõem um tempo de aprender com o rigor e o compasso que muitos aprendizes não podem acompanhar. Apesar de tudo que se tem estudado, produzido e avançado em educação, ainda no Brasil, as escolas e seus profissionais, vivem um discurso distanciado da prática. As escolas têm se colocado como o modelo a ser seguido, ou seja, o aluno é que deve correr atrás do que a escola propõe e exige, conduta que contradiz os avanços conquistados. O entendimento de que o professor é o responsável e o que media as relações entre o aprendiz e o conhecimento é o pensamento que bordejando todo esse artigo. Propõe-se uma forma de instrumentalizar o professor para diminuir o distanciamento entre o que se pensa e o que se faz em sala de aula. Entende-se a Inclusão Escolar como um processo de observação das necessidades específicas e da forma de aprender de cada aluno, precedida de uma ação direcionada ao atendimento das especificidades constatadas. A adaptação curricular e o planejamento específico são a consequência desejada desse movimento integrador entre o que foi observado e o que se pretende promover de oportunidades educativas. Espera-se também que, posteriormente, sejam deflagrados os procedimentos avaliativos que possam indicar se houve, efetivamente, avanços e aprendizagens, ou se outros procedimentos são necessários para que se conquiste êxito e se atinja índices de boa qualidade na formação educacional do aprendiz.

Palavras chaves: Inclusão escolar, aprendizagem, adaptação curricular, qualidade de ensino.

### **DISPARANDO UMA REFLEXÃO**

A vida é complexa e sutil demais, as pessoas são diferentes demais, as situações são variadas demais, frequentemente íntimas demais, para que tudo caiba nos livros... Quem vive bem deve ser capaz de uma justiça simpática, ou de uma compaixão justa. (SAVATER, 1996, p. 134)

Sabendo-se que no processo de aprendizagem é fundamental envolver-se, (e para esse envolvimento ocorrer é necessário que haja intensa relação entre os pares), e, igualmente, entendendo que os caminhos educacionais, nas instituições escolares, deveriam percorrer esse balizamento, constata-se que o desconhecimento e a falta de comprometimento tornam o tema inclusão escolar controverso, por ser, ainda, procedimento não vivido, contrapondo-se a sua obrigatoriedade e a disposição de produzir educação de boa qualidade.

O entendimento de aprendizagem como um processo em que o aprendiz e o ensinante se constroem e se desenvolvem à medida que se relacionam entre si e com o conhecimento, torna a inclusão escolar algo natural a acontecer no percurso da escolarização. É uma atenção que o professor tem de dispensar a todos os seus alunos, dentre tantas outras tarefas que fazem parte da prática educativa. Não se pode pensar na ação educativa sem o jogo entre seres humanos em todas as suas dimensões e, sob esse olhar, mediar processos de aprendizagem é sempre promover inclusão.

---

<sup>56</sup> Pedagoga, psicopedagoga Clínica e Psicopedagoga consultora de escolas públicas e privadas no Brasil. Mestre em Psicologia da Educação. Professora em cursos de pós-graduação na área da Aprendizagem e Ensino. Participa do grupo de pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na ação educativa da PUCPR. Conselheira nata da Associação Brasileira de Psicopedagogia – seção Paraná. Autora de vários livros, dentre eles: *Nossas crianças não podem mais esperar*. (org.) São Jose dos Campos: Pulso editorial, 2010. Contato: [www.isabelparolin.com.br](http://www.isabelparolin.com.br) ou [isabel.parolin@bbs2.sul.com.br](mailto:isabel.parolin@bbs2.sul.com.br)

Todavia, os avanços teóricos promovidos na comunidade educativa, ainda não conseguiram atingir um grande número de professores brasileiros, quer seja das escolas públicas, quer das privadas. A busca de conceitos que possam agregar valor ao ato educativo e à compreensão de aprendizagem como uma prática de envolvimento, ainda por acontecer, e essa falha entre teoria e prática gera a urgência do entendimento de aprendizagem como

(...)a aprendizagem contempla processo, individual e coletivo, conexões entre o que se sabe e o que não se sabe, história pessoal, falta e desejo, comunicação, contexto, relações, instrumentos para mudar o contexto, mudanças do sujeito; cérebro e funções, instrumental do sujeito e um cuidador<sup>57</sup>, como a figura daquele que está próximo para oportunizar novas conexões e a ampliação das possibilidades de conhecer.<sup>58</sup>(GAE, 2009.)

Ao depositar um olhar investigativo sobre essa situação, encontra-se: um número importante de posicionamentos sem o respaldo teórico necessário, impregnado de <sup>59</sup>“achismos”, mitos e preconceitos que denunciam a ausência de formação e conhecimento para a valorização dos direitos humanos; o desconhecimento do que seja o papel social do professor e o compromisso que a escola tem diante da sociedade; além de ignorar a legislação brasileira que garante educação para todos.

Para aprender, todas as pessoas precisam estar num contexto apropriado e bordejado por mediações educativas competentes. O grupo de sala de aula só poderá ser entendido dessa forma a partir do sentimento de pertença de cada elemento que compõe esse espaço.

Em outra perspectiva, quando a inclusão escolar acontece, nem sempre esta prática inclui verdadeiramente. Constata-se essa realidade a partir, não apenas do depoimento de professores e pais, mas também pela observação do desempenho dos alunos supostamente “incluídos”. Ilustro com o depoimento de <sup>60</sup>A, uma aluna de 14 anos, da 6° série do ensino fundamental de uma escola pública, que diz para a pesquisadora, quando estava em processo de juntar dados para escrever e organizar o livro <sup>61</sup>Nossas crianças não podem mais esperar:

*“Agora eu estou aprendendo, bem mesmo, a ler. (...) Pena que as professoras não tenham tempo de ensinar mais e faltem tanto... Eu já estou quase lendo um livro inteiro. Pena mesmo! Às vezes não tem professora nenhuma pra dar aula pra nós, na sala de recurso... Nós ficamos esperando terminar a aula dos outros pra elas virem aqui...”* (sic)

Algumas práticas, ingênuas e desprovidas de conhecimento, mais excluem e promovem apartheid social do que incluem, incentivando a discriminação. Relato abaixo alguns depoimentos dados à pesquisadora, quando coletava material para organizar o mesmo livro, referido acima.

*“Nós somos da sala dos incluídos e o nosso recreio é separado Quando eu tiver bom eu vô com os outros, mas ainda to ruim Eu sou normal em quase tudo, menos na leitura que eu não sou, por isso eu estou aqui, nessa sala...”* (sic) (Aluno N. de 12 anos, cursando a 6° série da Escola Pública)

<sup>57</sup> O termo cuidador está sendo utilizado, neste texto, em consonância com o conceito trazido por Leonardo Boff (1999) que fala do cuidado como uma atitude de atenção para com o outro e de preocupação e inquietação porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro.

<sup>58</sup> Conceito elaborado pela pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na ação Educativa da PUCPR coordenado pela professora Doutora Evelise Portilho.

<sup>59</sup> Opinião pessoal.

<sup>60</sup> Reservo o nome da aluna e a instituição para proteger a identidade da comunidade escolar.

<sup>61</sup> PAROLIN, Isabel. Org. Nossas crianças não podem mais esperar: A inclusão em foco. São Jose dos campos: Pulso, 2010.

*“Não quero ser incluído! Odeio que saibam que eu não sei nada! O pessoal comenta. Na minha sala tem dois incluídos que saem da sala pra fazer prova e todos comentam. Prefiro morrer, mas não vou pra inclusão!”* (Aluno R. 10 anos, cursando a 3° da rede particular de ensino)

## **O OLHAR INVESTIGATIVO**

Por trabalhar em consultório e atender crianças e jovens em suas especificidades de aprendizagem, e também nas secretarias municipais de Educação e instituições privadas como consultora na área da Psicopedagogia, dando palestras para pais dessas mesmas instituições, e ainda como professora em curso de pós-graduação e pesquisadora na área da Aprendizagem e do Ensino, atentei para a situação educacional apresentada nesse artigo. Ao cruzar os resultados do olhar empírico, do desempenho das escolas anunciado por órgãos de avaliação governamental com os recortes que faço nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, da PUCPR, financiada pela Fundação Araucária e CNPQ, constato a gravidade e urgência da construção de pensamentos que direcionem ações mais competentes. O agrupamento e síntese dessas informações, cujos depoimentos encontram-se ao longo desse trabalho, resultaram em um livro que objetiva clarear, respaldar e encaminhar a urgência de melhores ações.

Situações como as relatadas a seguir são freqüentes, tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas:

*“Olha só a nossa situação: a aluna veio com um laudo de um neurologista pedindo inclusão e dizendo que por lei ela não pode ser reprovada; a aluna nem ai pros estudos, ela não participa, não faz, não copia; a família só exige e aponta pro laudo e pra legislação e nós temos de aprová-la? Como fica a escola diante disso tudo? O que eu digo para os professores? E para os colegas dela?”* (Orientadora Educacional da Escola Particular A).

*“Sem o laudo de um neurologista não dá...Senão vira uma festa. É um tal de profissionais invadirem a escola, pedindo de tudo, dando toda a espécie de laudos e encaminhamentos. A escola vira a casa da sogra se a gente não se alertar... São poucas as crianças que aparecem com profissionais sérios, que ajudam a escola a redirecionar as aprendizagens. E são poucas as famílias que entendem o que seja aprender, de verdade e passar de ano, simplesmente”.* (Orientadora Educacional da Escola Particular B).

*“Apesar de tudo, nós não conseguimos atender essa demanda enorme de incluídos na nossa secretaria Não temos profissionais suficientes e qualificados, além dos professores ficarem de bico atravessado com a inclusão.”* (diretora de ensino da secretaria municipal de uma cidade do interior Brasileira)

*“Nós recebemos um pacote já feito e embrulhado pra gente desatar os nós! Inclusão não é isso! Não fomos preparados pra trabalhar dessa forma. Precisamos de ajuda e de mais apoio. O pessoal só manda os alunos com necessidades especiais e pronto! A gente que se vire!”* (manifestação diante da platéia, da professora X, da rede pública, num evento em que o tema era Inclusão)

Ao trabalhar com escolas que têm se esforçado para construir o pensamento inclusivo, observam-se, com mais frequência, as seguintes dificuldades:

Fomentar o pensamento inclusivo em toda a instituição e junto aos familiares e comunidade escolar. Não raro, alguns pais se manifestam contra os procedimentos de inclusão de outros alunos, imaginando que seus filhos serão prejudicados com essa parceria;

Construir procedimentos que atendam ao fluxo da sala de aula, ao mesmo tempo em que atendam as necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais;

Respalidar esses encaminhamentos em documentos que regulem, organizem e potencializem a escola. Não raro, documentos emitidos por profissionais da saúde ou de áreas correlatas atravessam os encaminhamentos escolares, desautorizando-a a proceder como escola.

Contudo, é importante ressaltar que, se por um lado temos leis assegurando que os alunos sejam justamente atendidos, por outro, são os professores que farão valer e acontecer esse direito. São os professores que saberão o que fazer, quando fazer e como fazer a inclusão escolar. Diante dessa constatação, fica evidente a necessidade de maior aproximação entre teoria e prática, entre quem teoriza e quem pratica, entre o professor e os profissionais de apoio.

Portanto, o movimento em prol da inclusão escolar tem de ser na direção de apoiar o professor, instrumentalizá-lo e propor-lhe parcerias, bem como potencializar a escola enquanto instituição de ensino que tem a autoridade para encaminhar e direcionar os processos de aprendizagem de cada aluno. Esse movimento parece ser o que garantirá <sup>62</sup>equidade e práxis mais competentes diante da necessidade de procedimentos inclusivos. Ainda que se possa pensar como óbvios esses encaminhamentos, tem-se encontrado práticas inclusivas que são impostas ao professor, não são planejadas por ele e ainda, sequer, tem objetivos que a encaminhem.

## PROBLEMATIZANDO

Apesar dos quinze anos de <sup>63</sup>“Salamanca” e de todas as medidas políticas geradas a partir desse marcante evento, um significativo número de professores brasileiros, principalmente da escola fundamental, ainda não estão conseguindo atender, de forma adequada e com qualidade, as crianças que tem alguma necessidade educacional especial. Esses professores dizem estarem despreparados para bem desenvolver o trabalho educativo necessário ao desenvolvimento do aprendiz e à promoção de justiça social. Justificam, ainda, que necessitam de conhecimentos que não estiveram disponíveis em sua formação profissional.

Apesar da legislação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), em seu artigo 2º que reza: “*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, muitas crianças chegam, ainda, à quinta série sem saber ler e escrever e sem ter os instrumentos necessários para o pleno exercício da cidadania, porque ficam excluídos da sociedade por uma prática educacional que não viabiliza oportunidades de qualificação para desenvolver um trabalho decorrente de inclusão social. Ainda a mesma LDB em seu artigo 59, diz que: “*Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades;*”

Apesar, ainda, de todos os segmentos da comunidade educativa estar alertados para a realidade aqui apontada, não se conseguiu, por hora, bons parâmetros, ou ainda, encaminhamentos que ajudem os profissionais da educação a bem conduzir as situações de necessidades educacionais específicas ou diferenciadas. Práticas que geram sofrimento e frustração tanto para os professores, quanto para o aluno e seus familiares, repercutem em descrédito social. Os bons exemplos a que se tem acesso ainda são isolados e de abrangência menor do que a desejada, em números e em qualidade.

<sup>62</sup> Equidade: disposição para respeitar os direitos de cada um. Uma disposição íntima de promover uma justiça natural. (segundo o Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse, , 1987, p. 320)

<sup>63</sup> Documento redigido, denominado Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades Educativas especiais, aprovado em 10/06/1994, Espanha.

Bastaria que as escolas começassem o trabalho inclusivo entendendo que essas crianças são “nossas” e que elas não podem mais esperar! Não podem mais esperar que consigamos deflagrar um gesto humanitário, um movimento ético diante da tarefa de ensinar e, sobretudo, um esforço para vencer os mitos que impedem ou dificultam as práticas em sala de aula. Ter a inclusão escolar como foco, entendendo que um grande número de crianças terá dificuldades com o ensino que lhes está sendo proposto e que aparece, em última instância, erroneamente, como dificuldade de aprendizagem. Portanto, práticas inclusivas são correções necessárias à justiça social.

### OS MITOS QUE IMPEDEM OU DIFICULTAM

Não raro, ouvir-se-á, como desculpa ou como resposta, frases que preenchem o vazio deixado pelo desconhecimento. Compartilho abaixo alguns mitos que foram relatados à pesquisadora, por professores e pais, na busca de explicar ou justificar as dificuldades encontradas por eles para concretizar os processos inclusivos:

*“Não estou preparada para trabalhar com pessoas diferentes!”* (professores) A escola sempre trabalhou, ou melhor, sempre teve contato com os diferentes e com as diferenças. Uma sala de aula é uma reunião de desiguais que se unem numa mesma proposta – aprender! Acontece que em tempos passados, ignorava-se o aluno que não correspondia às expectativas da professora e ele era eliminado ao longo do percurso de escolarização. Diante de tantos recursos que hoje o professor tem, é injustificável um profissional não buscar melhorar qualitativamente a sua formação. Sobretudo, num mundo tão diverso! Nunca se está pronto, o aperfeiçoamento se dá à medida que surgem as situações. Alegar que não se está preparado para trabalhar com determinada criança não justifica não buscar esse preparo. Se cada um é único em suas diferenças, nunca estar-se-á preparado, mas sempre em estado de formação contínua. O reconhecimento do não saber é um caminho importante para se procurar saber.

*“Tenho de seguir o currículo da escola. Não posso fazer nada diferente.”* (professores) Cada escola tem autonomia para fazer a flexibilização do currículo aos alunos especiais e proceder como bem convier. O que se espera é que cada criança tenha um processo em que conste: o histórico do aluno; um relato do que já foi feito e desenvolvido com ele; a flexibilização do currículo: planejamentos e conteúdos propostos, disciplinas que serão priorizadas, agenda do aluno; avaliação do processo.

<sup>64</sup>*“Pau que nasce torto, morre torto”.* (pais e professores) Ainda existe um número importante de pessoas que não acreditam em mudanças e desconhecem o que seja aprender. Cabe ressaltar que essa crença ocupa o lugar do conhecimento. Ignoram que, ao aprender, o sujeito se renova e modifica suas estruturas e estratégias mentais. A sala de aula é espaço precioso para a vivência dos diferentes, em diferentes papéis que tornará o aluno um membro do grupo. O professor, nessa perspectiva, é o mediador indispensável para que os alunos aprendam a assumir responsabilidades, respeitar regras e administrar conflitos. Essa convivência é ferramenta educativa preciosa para constituição do “eu” e para desenvolver adequadas habilidades relacionais.

*“O neurologista é quem traça o “laudo e o laudo é que determina se haverá ou não inclusão.”* (professores e coordenadores) Um laudo faz parte do processo avaliativo, mas não determina esse processo. A avaliação de um aprendiz deve ser composta por diferentes laudos e, após a reunião e análise desses documentos, um dos profissionais traça a avaliação e o prognóstico. A prática interdisciplinar é a ideal nesses casos: um grupo de profissionais decide os melhores encaminhamentos para determinada criança. Sem dúvida, o neurologista deve fazer parte desse grupo; a professora, porém, é indispensável, assim como a participação da família. Porém, e se não existir a possibilidade de um neurologista diagnosticar o aluno? Nada se fará para tê-lo em suas diferenças?

---

<sup>64</sup> Ditado popular Brasileiro.

*“Se não tiver um diagnóstico não podemos trabalhar.”* (professores e coordenadores escolares) É verdade que uma avaliação, que demonstre um bom diagnóstico, acompanhado de um plano de ação, fundamentado em princípios educativos facilita, e muito, o trabalho da escola. Mas o que fazer quando a cidade é pequena e não dispõem de recursos? Que fazer se a família não pode colaborar? Nossas crianças não podem ficar esperando, pois o tempo é precioso para quem constrói seu futuro. Se não pudermos trabalhar dentro do ideal, devemos fazer o que conseguimos fazer. A Sandra Bozza (2010) nos alerta: “

Quando não se sabe claramente o que fazer e não se pode deixar de fazer algo, muitas vezes, o maior equívoco é se fazer de conta que algo foi feito. E essa é justamente a pior escolha, pois mais grave do que ser excluído é consolidar a dolorosa ilusão de que se é incluído.

*“Convivendo com crianças com problemas, meu filho pode ficar com problemas também, ou desenvolver-se mais lentamente.”* (pais) Os pais desconhecem a importância da relação com o outro, diferente em sua forma de ser, para a formação do eu. As influências recíprocas que o espaço escolar promove, além de repercutir em desenvolvimento, que em última instância é aprendizagem, promovem a constituição da pessoa como um eu, por ela própria reconhecida. Wallon trata dessa questão em sua obra, e destaco um trecho de Bastos e Dé (2008, p. 46): *“O eu e o outro se constituem, então, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíprocas. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição”*

É palpável o despreparo dos professores diante da tarefa de mediar aprendizagens, principalmente quando a criança se diferencia, em sua forma de aprender, do estilo de aprendizagem da professora, ou ainda, se ela tem alguma necessidade especial. Mitos e crenças que surgem do passado acabam habitando o dia a dia da escola, tomam o espaço de novos conhecimentos e de outras estratégias que, certamente, iluminariam de forma mais eficaz o cotidiano escolar.

## **PREJUÍZO E OPORTUNIDADE**

Para redirecionar a situação de desencontro, neste artigo denunciado, propõe-se trabalhar com o professor, com a família e com os profissionais de apoio, se houver. Fazer o levantamento do prejuízo que o aprendiz está tendo e quais as redes de oportunidades que estão disponíveis para que eles aprendam. Propõe-se que o grupo responda, em conjunto:

Qual o maior prejuízo da criança?

A resposta deve levar à análise do que está acontecendo com esse aluno. É essencial fazer o levantamento da história evolutiva dele, das áreas do desenvolvimento que estão carentes, e, igualmente saber o que ele precisa dominar para a série que cursa. O que tem trazido maior prejuízo ao seu desenvolvimento? O que é mais urgente? A partir dessas respostas, é necessário deflagrar ações educativas direcionadas ao que foi priorizado. Dessa forma, o grupo vai trabalhando, passo a passo, direcionando as prioridades e as aprendizagens. Não adianta continuar com o programa de história se o aluno ainda não consegue ler textos complexos. Não adianta ficar reclamando que o aluno não presta atenção sem orientá-lo à habilidade atencional.

Que rede de oportunidades ela necessita?

A partir do entendimento do prejuízo que o aluno está tendo, o grupo de professores traçará quais redes de oportunidades é possível oferecer. Esses encaminhamentos dependerão dos recursos que a cidade oferece, do que a escola consegue articular, do compromisso do professor com sua profissão e com o aluno, da situação sócio-econômica da família. A proposta é que se disponibilize um grupo de ações educativas que represente real oportunidade de aprendizagem e de inserção ao grupo do qual ele faz parte. Inclusão não é reunir, simplesmente. É viabilizar oportunidades para que os alunos se envolvam

entre si e com os conhecimentos. Desenvolver-se é ser capaz de viver e conviver, em diferentes situações sócio-emocionais, com a complexidade que a situação exige, ou seja, é estar instrumentalizado para a adequada inserção social.

### **O CURRÍCULO INCLUSIVO:**

Quando se fala em currículo inclusivo, abre-se um campo muito amplo cuja forma e enquadramento dependerá de cada escola, de cada professor e do aluno em foco, a partir das necessidades e rede de oportunidades que apareçam no percurso do trabalho de adaptação curricular. Esses encaminhamentos foram tratados em “mitos que impedem ou dificultam”, no item: “Tenho de seguir o currículo da escola. Não posso fazer nada diferente.”( Vide p. 8 )

Depositando um olhar investigativo sobre esses currículos, constata-se que em nada se relacionam à prática do professor em sala de aula. Ao mesmo tempo em que eles se defendem, culpando sua formação e o sistema em que estão inseridos, demonstram desconhecer a estrutura curricular da sua instituição (vide p. 8). Ou seja, a desculpa usada pela comunidade escolar que o currículo da escola não pode ser adaptado não se confirma quando os professores afirmam não conhecer o currículo da escola, segundo se constata ao questioná-los pedindo informações sobre o mesmo.

Sendo assim, propõe-se um trabalho de adaptação curricular produzido pelo professor regente para o seu aluno com necessidade educativa especial. Poder-se-ia pensar que essa estratégia é outra obviedade, contudo, volto a afirmar, encontram-se, com facilidade, comunidades inteiras que desconhecem essa possibilidade como oportunidade a ser praticada.

Espera-se, também que sejam reformulados os currículos que se destinam a formar professores para que eles sintam-se mais seguros para o enfrentamento de situações para as quais nunca se está plenamente preparado. É preciso ter em vista que cada aprendiz traz consigo um conjunto de situações, de experiências, de conhecimentos, de possibilidades e de limites que só se conhece no cotidiano, na partilha do dia-a-dia escolar.

Entretanto, o deflagrar de uma formação mais humanitária, voltada ao sujeito-professor e que atenda com mais eficácia as necessidades e demandas do dia-a-dia da sala de aula, é tão urgente quanto a situação neste artigo pontuada. Oportunizar, quer seja na formação profissional, ou nos cursos de formação continuada, a aproximação entre teoria e prática, entre o que se pensa e o que se faz é demanda importante para a mudança desse cenário. Larrossa (2007. p.135) nos propõe uma reflexão necessária

A idéia clássica de formação tem duas faces.. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar o homem à com-formidade em relação ao modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma idéia prescrita de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização.

Entende-se que qualidade na educação pode ser alcançada não apenas no bom gesto que encaminha, e na boa intenção que ilumina, mas na práxis que se constrói entre a experiência e o conhecimento, entre a possibilidade e o sonho, entre o ideal e o idealizado. A prof. Rios (2005, p.24) ilumina, de forma poética e contundente: *“O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa dos seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores”*

### **ENFIM, A EQUIDADE**

A Inclusão escolar é práxis que suscita a necessidade de conhecimento, de estudo e de pesquisas. É tema que transita entre mitos, preconceitos e formação pessoal e profissional, mas que está bordejada de humanidade, empatia, bom senso, solidariedade e do desejo de promover justiça social.

Entende-se que a equidade deva ser o lócus das ações inclusivas, em seu conceito clássico que é “O apelo à justiça enquanto voltado à correção da lei em que se exprime a justiça. Tal qual foi esclarecido por Aristóteles:” *A própria natureza da equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal* “” (ABBAGNANO.1982, p.321)

Ainda, apontando para a mesma direção, encontra-se na Constituição Brasileira o direcionamento inquestionável:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos (...) ou seja todo cidadão tem o direito de tratamento idêntico pela lei (...) o que se veda, são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desigualam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça. (PAOLIELLO, 2003)

É urgente que a comunidade educacional se pergunte e reflita: qual é o papel da escola? Qual é sua tarefa social? Qual a sua autoridade? Quem é o professor nesse cenário? Qual é a repercussão social do trabalho do professor?

A inclusão escolar tornou-se resposta necessária, apesar de incomodar a comunidade educacional. Há perguntas que não foram respondidas em forma de boas ações, ou pior, que foram respondidas de forma ingênua, sem o suporte fundamental do conhecimento. Pedro Demo (2002, p. 58) afirma com muita precisão que “*Professor não é quem dá aula, mas quem sabe fazer o aluno aprender.*”

Quem poderá impedir um professor, bem formado, de ensinar ao seu aluno, quer ele tenha ou não uma dificuldade, ou ainda, um “laudo”?

Cada um de nós é uma pergunta que necessita de situações de vida e de aprendizagens para gerar respostas, e produzimos muitas respostas diferentes, posto que somos múltiplos. Trabalhar com essas diferentes formas de aprender, de viver e conviver é tarefa do professor. Por isso, é preciso começar. O Morin (2005, p.101) nos encaminha para uma reflexão encorajadora:

É preciso saber começar e o começo só pode ser desviante e marginal. (...) Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. (MORIN, p.101)

Nossas crianças não podem mais esperar! É preciso começar! Muitas comunidades escolares já começaram e com sucesso. Contudo, ainda é pouco e em ritmo muito lento, dolorosamente lento. Ilustro com o discurso de uma mãe e de uma diretora de ensino, ambos proferidos seqüenciados, em um mesmo congresso de educação, numa capital do norte do Brasil. Primeiramente a mãe levantou-se e falou para a palestrante e para a platéia presente:

*Não sou professora, sou engenheira. Vim ao congresso em busca de respaldo, para pensar o que farei com minha filha. Ela tem 9 anos e já trocou de escola três vezes. As escolas não a querem como aluna, pois ela tem dificuldades para aprender a ler. Desesperada, passei a estudar sobre educação para pensar e criar um futuro para ela. Aprendi a construir pontes e estradas, mas não consigo construir um caminho que direcione minha filha a um futuro promissor, ou no mínimo, um futuro digno! Onde está esse futuro? Você o vislumbra? Aponte para mim!*

Logo após, parecendo incomodada, coordenadora manifestou-se, compartilhando com o público presente:

*Sou coordenadora de um departamento de Inclusão. Faz quatro anos que a nossa secretaria estuda e trabalha com os professores o tema inclusão. Promovemos inclusão na nossa cidade. Apesar dos nossos esforços, ainda estamos iniciando a caminhada. Há muita resistência, tudo fica muito <sup>65</sup>imperrado. Que fazer a não ser insistir, continuar lutando! Precisamos da ajuda da comunidade para vencer essa batalha! A escola sozinha não conseguirá, pois há muito preconceito no meio disso tudo.*

<sup>65</sup> Expressão regional que quer dizer travado, imobilizado.

Diante do silêncio que se fez na platéia, lembrei da pediatra, Dra. Zilda Arns, criadora da Pastoral da Criança no Brasil, quando disse, minutos antes de morrer, no Haiti, durante o trágico terremoto de janeiro de 2010: <sup>66</sup>“Crianças bem cuidadas são como sementes de paz!”

Temos a esperança de contagiar a comunidade educativa para a urgência desse plantio, contudo não temos a ingenuidade para crer que alcançaremos, de todo e de imediato, os objetivos almejados. Mas é preciso acreditar, começar e trabalhar com uma disposição íntima para promover uma justiça natural.

Transponho para a educação a lição da Dra. Arns: Uma criança bem educada é semente de paz!

#### **BIBLIOGRAFIA:**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982. 2° Ed.

BOZZA, Sandra. Quarta-capa do livro *Nossas crianças não podem mais esperar! A inclusão escolar em foco*. São José dos Campos: Pulso, 2010.

BASTOS, Alice, DÉR, Leila. Estágio do Personalismo, in: MAHONEY, Abigail. at all.(org) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2008

LARROSA, Jorge. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, Marisa org. *Caminhos investigativos 1*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3° edição.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem- feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PAOLIELLO, Patrícia Brandão. *O princípio da capacidade contributiva*. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 66, jun. 2003.

Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4138>>. Acesso em:  07 maio 2010.

RIOS, Terezinha. *Compreender e Ensinar – Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2005

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

---

<sup>66</sup> Marília Pera, conhecida atriz brasileira, interpretando o discurso proferido pela Dra. Zilda Arns, apresentado no jornal Nacional do dia 17/01/2010, programa da rede Globo de televisão brasileira.

**Laura Cristina Vieira Pizzi & Izabella da Silva Vieira**

Universidade Federal de Alagoas

lauracvpizzi@gmail.com

## **O PAPEL DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE CURRICULAR: AVALIANDO A PROVA BRASIL**

Nas últimas décadas é notória a iniciativa dos governos brasileiros no sentido de implantar reformas na política educacional, visando garantir a inserção e a permanência dos/as alunos no sistema público de ensino, com certa qualidade. As mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a formação de professores, até investimentos financeiros a nível local, destinados a cada escola. Como forma de estabelecer critérios e medir os resultados de algumas dessas políticas, foi elaborado um instrumento avaliativo para verificar a garantia do direito ao aprendizado dos/as alunos/as, a Prova Brasil. Sua primeira edição aconteceu no ano de 2005 e tem sido aplicada a cada dois anos. Em 2009 foi aplicada sua terceira edição, que juntamente com o cálculo do fluxo escolar, serve como indicador de desempenho do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A Prova Brasil busca se legitimar através de um discurso que enfatiza especialmente seu papel na melhoria de todo sistema educacional público, na medida em que se compromete a analisar a qualidade de toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras, e assim, apontar os problemas da educação básica, direcionando a formulação de políticas públicas, para que sua qualidade possa ser melhorada. Os processos de avaliação a que os/as alunos/as são submetidos/as indicam que a Prova Brasil pode se tornar um potente dispositivo de controle sobre os saberes e práticas docentes. No plano político, tende a individualizar a responsabilidade dos resultados obtidos na figura do docente e tende ainda a reforçar os objetivos e saberes postos no currículo oficial. Entendemos a Prova Brasil, como um dispositivo de controle que atua nos poros das práticas curriculares cotidianas dos/as docentes, tem o poder de agir de forma a limitar e padronizar cada vez mais as alternativas em relação à autonomia curricular. Ou seja, pode comprometer o poder dos/as docentes de planejar e decidir que currículo teria melhores resultados, considerando as possibilidades e limitações de cada contexto e segundo as necessidades dos/as alunos/as. Além disso, consegue ser individual e total ao mesmo tempo, na medida em que fornece resultados por escola, por município, por estado, permitindo um comparativo a nível nacional. Este trabalho pretende levantar algumas considerações a respeito da Prova Brasil, através de um Estudo de Caso comparativo de turmas do 5º ano de duas escolas públicas de um município do interior do Estado de Alagoas e visa avaliar os impactos da Prova Brasil no currículo desenvolvido pelos/as professores/as.

Palavras-chave: Prova Brasil, Controle, Currículo, Avaliação.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas é notória a iniciativa dos governos brasileiros no sentido de implantar reformas na política educacional, visando garantir a inserção e a permanência dos/as alunos no sistema público de ensino, com certa qualidade. As mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a formação de professores, até investimentos financeiros, destinados a cada escola.

Todos os esforços governamentais apontam os resultados ínfimos desses esforços como o argumento central para propor as reformas nas políticas educacionais, com destaque para as políticas curriculares e os sistemas de avaliação. Esses dados, demonstrando desempenhos insatisfatórios, comprometem sobremaneira o processo de democratização da educação brasileira em termos quantitativos e qualitativos, como mostra a retórica governamental. Esses mesmos argumentos são utilizados, a um só tempo, para justificar mudanças na prática docente, como também a necessidade de avaliação do desempenho dos/as estudantes, através de sistemas nacionais de Avaliação em todos os níveis escolares. Com essa finalidade é que surge mais recentemente a Prova Brasil.

No caso brasileiro a política curricular tem assumido um papel de destaque nas reformas das políticas educacionais desde a década de 90, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no governo do então presidente Fernando Henrique

Cardoso. Os referidos Parâmetros foram elaborados em 1995, chegando às escolas no final de 1997, quando o MEC publicou o primeiro documento destinado às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

De acordo com o discurso oficial, a elaboração dos PCN atende aos dispositivos legais que determina o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, servindo ainda como uma orientação que as ações do MEC devem se guiar. Esses propósitos parecem indicar uma estratégia de controle padronizado da qualidade da educação, partindo também da criação de mecanismos de natureza avaliativa. Há uma articulação desse sistema avaliativo com a definição de certas habilidades desejáveis, visando certos níveis mínimos de desempenho dos estudantes. Como afirma Lopes (2004) esses sistemas de avaliação centralizados “nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar a suposta qualidade” (p.114).

Desde seu surgimento na década de 90, os PCN constituem a política curricular da educação brasileira, apesar da troca de governo. As ações do MEC (programas, projetos, avaliações e etc.) continuam sendo subsidiadas pelos PCN, influenciando na escolha do livro didático e nas avaliações nacionais. A política de implantação dos PCN vem acontecendo de forma articulada à criação de um sistema nacional de avaliação, como o Saeb<sup>67</sup> e a Prova Brasil. Esse sistema de avaliação parece manifestar a intenção de delimitar conteúdos mínimos a serem transmitidos, bem como de verificar se estão sendo trabalhados de forma efetiva pelos/as docentes. Outro aspecto importante é o de controle de todo processo de ensino e do funcionamento das escolas, subordinando o fluxo de recursos e investimentos financeiros e materiais ao desempenho escolar.

Utilizando como justificativa a necessidade de medir o grau de sucesso (ou fracasso) da educação no país e para servir como orientador de políticas que busquem a qualidade da educação escolar, o governo federal criou a Prova Brasil como um instrumento avaliativo que tem o papel de verificar a aprendizagem dos/as alunos/as na educação básica. A Prova Brasil teve rápida repercussão nas comunidades escolares, visto que é um dos pontos a ser considerado no IDEB<sup>68</sup>, instrumento que mede o índice de desenvolvimento da educação básica, provocando debates e tensões entre os profissionais da educação.

A Prova Brasil como instrumento de Avaliação Nacional da Educação Básica, vem funcionando como um dispositivo de controle externo, que consegue ser individual e total ao mesmo tempo, na medida em que fornece resultados por escola, por município e por estado. Essa estratégia avaliativa permite que o Estado brasileiro estabeleça uma comparação entre os desempenhos educacionais e escolares a nível nacional, causando forte impacto nas realizações das atividades escolares, uma vez que seus resultados servem como indicadores para a gestão de recursos financeiros.

O currículo e a avaliação têm funcionado como dispositivos de controle, atuando nos poros das práticas cotidianas dos/as docentes, agindo de forma a limitar cada vez mais as suas alternativas em relação à sua autonomia, ainda que relativa, de planejar. Essas restrições afetam a atuação docente, na medida em que perdem a liberdade de decidir que currículo teria maior resultado, considerando as possibilidades e limitações de seu contexto e segundo as necessidades dos/as seus/as alunos/as.

Este ensaio se propõe a discutir as possíveis implicações da aplicação da Prova Brasil, como dispositivo de controle do desempenho dos/as docentes, e suas implicações para a prática curricular cotidiana dos professores/as do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino.

## CONTROLE E EDUCAÇÃO

---

<sup>67</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>68</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A sociedade do controle pode “ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 42). Esse controle é realizado através de determinadas tecnologias. Entender a vida, tanto no plano individual quanto social, como objeto de poder, ou biopoder, significa lidar “com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 292). As tecnologias de poder tem a finalidade de controlar a multiplicidade de homens e mulheres, e, segundo Foucault (1999), essa é uma característica das sociedades contemporâneas.

O problema específico da população conduziu Foucault à questão do governo, bem como, a arte de governar, e a uma nova tecnologia de poder que visualiza o interesse individual, ao passo que também, visualiza o interesse geral, enquanto interesse da população, sem, contudo, eliminar a tecnologia disciplinar. “Mais que nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população” (FOUCAULT, 1979, p. 291). Foucault vê consolidar-se no século XVII uma prática de governo que permanece até hoje. Ou seja, uma arte de governar, denominada de governamentalidade, que é definida como:

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 1979, p. 292)

Um conjunto de práticas e estratégias governamentais que fazem com que os indivíduos livres possam controlar a si mesmo e a outras pessoas, a governamentalidade tem como objetivo criar indivíduos governáveis, através do controle e da norma. Se processa aí uma intrincada relação entre poder, governamentalidade e práticas de subjetivação, ou seja, o governo do eu. E a escola como uma das instituições mais importantes para o exercício do controle e da normalização da sociedade, precisa ser analisada a partir desta perspectiva.

Com a governamentalidade pode-se, por exemplo, compreender melhor por que a educação escolar tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola tornou-se a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo. (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 16)

A escola tem sido uma instituição estratégica nessa política de subjetivação. “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2003, p. 18). Tudo o que ocorre no seu interior, em particular nas escolas públicas, passam pelo olhar do biopoder.

A partir das discussões foucaultianas é possível analisar as políticas educacionais, não meramente através do prisma ideológico, mas a partir da constituição de dispositivos e tecnologias, que conseguem agir no nível das práticas cotidianas de

educadores/as. Estes dispositivos se infiltram na escola e nas salas de aula através de mecanismos capazes de levar a cabo o controle sobre o trabalho docente e o currículo que estes se propõem a desenvolver com seus alunos.

Dispositivos, segundo Deleuze (1990), são compostos por linhas que podem seguir várias direções. Objetos, enunciações, forças em ação, sujeitos em determinadas posições podem ser condutores ou desestabilizadores de determinados dispositivos. Dispositivos são, em última análise, linhas de força e de poder que tem o papel de fazer cumprir determinados objetivos e normas sociais ou institucionais.

### **CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE**

As reformas nas políticas educacionais das últimas décadas têm provocado um processo sistemático e gradativo de intensificação e reestruturação do trabalho docente, orientadas pela lógica da demanda de mercado. Tais mudanças, estabelecidas tanto na elaboração de políticas curriculares nacionais quanto na gestão escolar, desencadearam crescentes formas de controle sobre o trabalho docente. Esse modelo vem adotando estratégias capazes de controlar cada docente e cada sala de aula. Segundo Vieira (2008), “o controle da docência combina instrumentos de vigilância externa sobre o processo de trabalho educativo com discursos de forte carga moral” (p. 53), além de responsabilizar o professor de forma individual pelos resultados alcançados pelos/as alunos/as.

Sobre o trabalho docente tem se produzido um conjunto de práticas, que tem o objetivo de regular, normalizar e estabelecer o padrão adequado a excussão das atividades cotidianas de professores/as. Para tanto, dispositivos de controle tem funcionado no ambiente escolar.

Dispositivos são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando, as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas um fim determinado. (VIEIRA, 2006, p. 3)

Esses dispositivos são instrumentos potentes na tentativa de se criar sujeitos governáveis. “Os dispositivos de controle, acionados pelas escolas e pelos currículos, funcionam explicitamente por meio de normas burocráticas institucionais para garantir práticas amplamente aceitas como adequadas ao processo de ensino.” (VIEIRA, 2006, p. 4)

Nesse sentido, “Foucault reforça a análise de que um dos principais aspectos das sociedades modernas é a existência de técnicas de poder que observam, monitoram, moldam e controlam o comportamento das pessoas” (SILVEIRA, 2005, p. 93), com a intenção de criar sujeitos governáveis, via técnicas de controle e normalização das condutas das pessoas.

Uma das formas de regulação daquilo que se ensina nas escolas brasileiras acontece a partir da elaboração e implementação de políticas curriculares a nível nacional e adotadas/adaptadas a nível local nos estados e municípios. Essa política acontece atrelada a divulgação por meio de livros didáticos, formação de professores/as e controle por meio de avaliações externas. Assim, “o conjunto de documentos político-pedagógicos, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais, acaba contribuindo para controlar o saber – fazer docente, funcionando para determinar aquilo que deve e pode ser feito no processo de trabalho” (VIEIRA, 2006, p. 2).

Nas sociedades contemporâneas a avaliação aparece como um importante instrumento de controle, tanto em relação aos alunos/as, quanto em relação aos/as professores/as. Esse dispositivo torna-se fundamental, na medida em que incita os indivíduos à auto-regulação.

A política avaliativa proposta pelo governo para todos os níveis educacionais, sobretudo, para o Ensino Fundamental, a exemplo da Prova Brasil, tem se mostrado um forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de controlar os saberes desenvolvidos pelos/as docentes em sala de aula. Com o intuito de definir um currículo nacional comum, a partir de uma definição de conteúdos mínimos, articulado à criação de um sistema nacional de avaliação, manifestam a intenção de padronizar o ensino, bem como o funcionamento das escolas, subordinando o fluxo de recursos e investimentos ao desempenho escolar. Sem uma certa padronização dos conteúdos, não seria possível estabelecer índices comparativos de avaliação envolvendo todo sistema educacional da rede pública num país com tamanha diversidade como o Brasil.

As implicações para as escolas têm sido diversas e os objetivos pretendidos questionáveis.

Com a expansão da massa de avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e salários dos professores. Isto é, escola com baixo desempenho, menor gratificação, conseqüentemente, faz com que professores se vejam pressionados ao uso de parâmetros e diretrizes curriculares, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos professores e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. Cobra-se dos alunos as competências e habilidades nos resultados dos exames para garantir um nível de qualidade satisfatório comparado às políticas internacionais, assim como também cobra-se uma política eficaz de parte do governo para diminuição das iniquidades existentes. (BARREIROS, 2002, p.5)

Um das questões que também emerge frente a esta problemática “dentro do discurso currículo avaliação é o fato dos resultados também servirem de ranking classificatório para alunos, professores e escolas” (BARREIROS, 2002, p.5), uma vez que “aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes” (APPLE, 2006, p. 75). Sobretudo num instrumento como a Prova Brasil que indica resultados por escola, podendo de forma muito peculiar controlar o trabalho docente e as instituições escolares. Além do controle, tende a desencadear-se uma competitividade perniciosa entre as escolas e os/as docentes, em busca de desempenhos mínimos desejáveis, como forma de não expor seu trabalho de forma negativa para a comunidade.

Além disso, a centralidade nos resultados, “como elemento principal do discurso educacional, demonstra que na verdade existe uma perda quase integral da autonomia do/a professor/a, devido os inúmeros mecanismos instituídos para direcionar o ensino aos processos avaliativos” (BARREIROS, 2002, p.5).

## **A PROVA BRASIL**

A partir da década de 90, tem início uma série de novas medidas, ajustando as políticas educacionais ao processo de reforma do estado brasileiro, atendendo às exigências do processo de globalização da economia. A necessidade de mudança tem sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas de ensino as transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade atual, expressos principalmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia.

A temática da avaliação ganha centralidade aí, no arcabouço técnico do que se convencionou chamar reforma administrativa do Estado brasileiro e no paralelo surgimento de vários institutos, observatórios de universidades e organismo internacionais voltados ao monitoramento e à avaliação dos programas educacionais. (SOUZA, 2009, p.1)

Segundo Barreiros (2002, p.2) a “avaliação se transformou num instrumento diretamente relacionado à melhoria na educação: desta maneira, se estabelece uma falsa associação de que um melhor sistema de avaliação origina um melhor sistema de ensino”.

Essa noção de que somente a instauração de um sistema de avaliação pode medir e, em decorrência, garantir a boa qualidade do ensino no país é visível nas ações e no discurso governamental, como é possível observar nos documentos oficiais.

Em 2005, aconteceu a primeira edição da Prova Brasil, que examina todos os alunos das turmas avaliadas, de caráter censitário permitindo a divulgação dos resultados por município e por escola. Em 2005 e 2007 as aplicações da Prova Brasil ficaram restritas às escolas da zona urbana, e em 2009 se expande para escolas da zona rural, nas turmas com mais de 20 alunos (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a Prova Brasil teria como objetivo avaliar habilidades nas áreas consideradas prioritárias, ou seja, a Língua Portuguesa, tendo como foco a leitura, e a Matemática, com foco na resolução de problemas. Apenas as turmas de 5º e 9º anos são avaliadas. A partir dos resultados, o governo federal poderá estabelecer o Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), que deve funcionar como indicador para verificação do cumprimento das metas estabelecidas neste plano, para que em um período de 15 anos, segundo suas metas, o sistema educacional possa estar no nível comparado ao dos países desenvolvidos (BRASIL, 2008, p.4).

Os resultados da Prova Brasil, juntamente com o cálculo do fluxo escolar, que analisa a passagem dos alunos nas séries sem repetir através do programa Educacenso<sup>69</sup>, servem como indicadores do Ideb. Segundo documentos do governo, o Ideb “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 4), numa escala que vai de zero a dez. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Na ótica do discurso do governo, o Ideb serviria para identificar quais são as redes municipais e as escolas com maiores dificuldades no desempenho escolar, e por este motivo precisam de maior apoio financeiro e de gestão administrativa. (BRASIL, 2008, p. 4)

Em 2007, o Governo Federal, via MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar a educação ofertada no sistema público brasileiro, sistematizando várias ações na busca de uma educação de boa qualidade. Parte integrante do PDE, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” estabeleceu um conjunto de diretrizes para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços em busca da melhoria da qualidade da educação. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do

---

<sup>69</sup> Sistema online do Censo Escolar.

Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade. (BRASIL, 2008, p. 4)

A Prova Brasil surge com o papel de analisar a qualidade de toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras, e assim, apontar os problemas da educação básica brasileira, direcionando a formulação de políticas públicas educacionais, que possam conduzir à melhoria do sistema público educacional brasileiro.

Assim, o PDE se baseia nos resultados do Ideb para distribuir inclusive a distribuição financeira, dando maior suporte a assessoramento aqueles que apresentam mais dificuldades nos resultados. E a Prova Brasil apontaria se os recursos foram aplicados da maneira mais adequada e se conseguiram atingir a meta prevista através das ações desenvolvidas. É notória a rede de dispositivos, estratégias e discursos, avaliativos colocados em ação pelo governo federal. Todo esse complexo sistema avaliativo posto em ação pelo governo federal tem gerado expectativas e tensões de toda ordem.

De modo articulado à criação de um sistema nacional de avaliação, entendemos que está em jogo uma imposição do PCN como parte do currículo nacional comum, até então apresentado como uma proposta, definindo conteúdos mínimos a serem avaliados, no caso, através das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa estratégia manifesta uma clara intenção de finalmente tornar o PCN uma referência hegemônica no sistema escolar e de controlar o seu ensino, bem como o funcionamento das escolas, subordinando o fluxo de recursos e investimentos ao desempenho escolar. As implicações para as escolas tem sido tensas.

## **O UNIVERSO DA PESQUISA**

A pesquisa se realizará na Rede Pública Municipal de Ensino do município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas. Dados do IBGE (2009) contam que sua população, no primeiro semestre de 2009 está estimada em 54.064 mil habitantes. Possui uma área de 660,3 KM<sup>2</sup>. A sua economia baseia-se no petróleo, gás natural, agroindústria e pecuária. Está distante a 60 km da capital de Alagoas, Maceió. O município possui 15 escolas públicas municipais localizadas na zona urbana.

Esta pesquisa é um Estudo de Caso, que segundo Gil (2002, p.54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” O estudo de caso nas ciências sociais, durante muito tempo, foi encarado como um precedente com pouca exatidão, hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno uma vez que permite que o contexto real seja claramente percebido (YIN, 2001). As escolas objeto de nossa investigação foram selecionadas por terem participado da 1ª, 2ª e da 3ª edição da Prova Brasil, respectivamente em 2005, 2007 e em 2009. Uma escola foi escolhida por ter apresentado a maior nota na Prova Brasil em 2005 no município (e também é uma escola de maior porte) e a outra por ter apresentado a menor nota do município. Foram selecionadas especificamente as turmas de 5º anos, por serem ofertada pelas duas escolas.

Em visitas às escolas constatamos que existe na Secretaria Municipal de Educação, uma pessoa responsável exclusivamente pela Prova Brasil. A mesma convoca reuniões e faz orientações sobre a prova aos professores/as das turmas que fazem a avaliação envolvendo os 5º e 9º anos. E existe toda uma articulação de formação continuada de professores, para que seus alunos obtenham boas notas na Prova Brasil e conseqüentemente melhores resultados no Ideb.

Sob orientação da coordenação pedagógica os professores preparam seu planejamento considerando os descritores, que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas na Prova Brasil. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18). Assim os descritores, indicam as habilidades gerais que se esperam do aluno e ainda,

constituem a referência para seleção dos itens que compõem a prova. Nesse sentido, todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo deve contemplar os referidos descritores, além da ação do planejamento, há um acompanhamento constante do trabalho realizado em sala de aula.

Percebemos, no desenrolar dessa pesquisa que ainda está em andamento, que está montada, já há um certo tempo, uma estrutura governamental que tem levado adiante a aplicação da Prova Brasil no município. Estratégia que se consolida na organização do planejamento escolar, na organização curricular, de forma a contemplar os descritores avaliados na Prova Brasil, na execução de simulados, na exposição dos resultados por escola, tem feito com que os/as professores/as se envolvam sistematicamente na aplicação da Prova Brasil.

### **(IN) CONCLUSÕES**

Conforme afirma Vieira (2008, p. 60), “o controle sobre o trabalho docente tem uma efetiva vinculação com o conjunto de dispositivos de poder que busca o controle da conduta do professorado”. E tem como objetivo maior orientar e verificar as ações desenvolvidas pelos professores, como forma de regular aquilo que se ensina na sala de aula, necessitando de um dispositivo de vigilância constante, de controle externo, e ainda, de dispositivos de forte apelo moral, como o discurso da qualidade da educação.

O controle na sociedade atual tem se estabelecido de maneira que “mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 42). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são exemplos dessa política de controle no Brasil, pois suas diretrizes sistematizam detalhadamente cada área do conhecimento (VIEIRA, 2008, p. 60).

Historicamente a escola aparece como uma instituição essencial para a gestão e normalização de condutas e esse papel continua a ser exercido até hoje. De forma muito peculiar, o currículo e a avaliação se consolidam na atualidade como dispositivos de controle de docentes e de alunos/as, através daquilo que se ensina nas salas de aula e do trabalho realizado por professores/as diariamente.

Os processos de avaliação a que os alunos são submetidos, também avaliam o desempenho dos/as professores/as e das escolas. Esse processo indica que essa forma de controle governamental, que ao serem aliados aos PCN, reforçam os objetivos, os saberes e as práticas estabelecidas no âmbito oficial do governo, atuando como práticas normalizadoras e controladoras dos/as saberes docentes, diminuindo significativamente seu grau de autonomia profissional, fazendo com que se alinhem aos mesmos, voluntária ou involuntariamente. Resta a dúvida se esta seria a melhor estratégia para garantir a tão desejada qualidade do ensino.

### **REFERÊNCIAS**

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Currículo cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-91.

BARREIROS, Débora. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da autonomia... 25º Reunião da ANPED, GT 12, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 30 de novembro de 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- DELEUZE, Gilles. ?Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Trad. Wanderson F. do Nascimento. <http://e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2010.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: vozes, 1986.
- FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARDT, Michael, NEGRI, Antonio. Império. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? Revista Brasileira de educação. Maio/Jun./Jul./Ago, 2004, n° 26
- SILVEIRA, Rafael Alcadipani da. Michel Foucault: Poder e Análise das Organizações. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo, TRAVERSINI, Clarice. Apresentação – Porque Governamentalidade e Educação. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2 p. 1-294 mai./ago. 2009
- VIEIRA, Jarbas Santos. El nuevo gerencialismo y el control de la docencia. In: La Educación para Pensar-se. México, FUNDA, 2008.
- VIEIRA, Jarbas Santos. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora currículo e trabalho docente. 29ª Reunião da ANPED, GT 12, 2006. Disponível em < <http://www.anped.org.br/>> Acesso em 30 de novembro de 2009.

**Marilde Queiroz Guedes**

UNEB/BA e PUC/SP - Brasil

marildequeiroz@yahoo.com.br

## **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA: O OLHAR DE GESTORES**

Esta comunicação insere-se no Eixo 02 “Currículo, Equidade e Qualidade” do V Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, que tem como tema geral Debater o Currículo e seus Campos, Políticas, Fundamentos e Práticas. O objetivo do trabalho é discutir a “qualidade na educação superior”, temática tão central nas reformas educacionais de vários países. O estudo toma como referência duas instituições de ensino Superior – IES (uma universidade pública e uma faculdade privada), a partir do olhar dos gestores. A análise metodológica toma como perspectiva a abordagem qualitativa. Os dados foram colhidos por meio de entrevista semi-estruturada e os sujeitos são gestores dessas instituições (um diretor acadêmico e um coordenador de curso). Destacamos, dentre as questões norteadoras da entrevista, 1) O que é qualidade em educação para sua IES? Por quê? 2) De forma geral, como pode ser percebida a qualidade de um curso? Por quê? O que sua IES está fazendo para melhorar a qualidade do seu curso? Por quê? Os dados foram analisados à luz do referencial teórico, com contribuições de Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Apple, Freire, dentre outros. Da análise feita, podemos inferir que as duas instituições buscam a qualidade em educação a partir de uma práxis pedagógica que leva em consideração a pessoa do educando e seu desenvolvimento enquanto “individuação íntegra”. Os anos 1980 do Século XX foram marcados por reformas educativas em todo o mundo, mas efetivamente na América Latina e, com particularidade, no Brasil. Todas elas trouxeram no seu bojo a preocupação com a qualidade da educação, tornando-a uma questão central e, porque não dizer, um desafio para a sociedade. Denominadas de reestruturadoras, as reformas dos anos de 1990, conforme Sacristán (1999) estão “apoiadas na equidade, na qualidade, na diversidade e na eficiência”. Na realidade, o que percebemos é que a educação busca um novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia de qualidade. Daí a pertinência dessa investigação, no sentido de contribuir com a reflexão sobre que qualidade queremos mesmo para a educação. Certamente, não é a qualidade propagada pelo discurso neoliberal, com parâmetros economicistas, mas uma qualidade social, balizada pela ética, portanto, que garanta educação de qualidade para todos, vez que a educação é um direito humano e, como tal, apóia todos os direitos humanos. Considerando a polissemia do termo qualidade bem como a natureza multifacetada da qualidade educacional e os discursos que a propagam, a mesma deve ser objeto de estudo e reflexão permanentemente. Neste sentido, espera-se que este texto contribua para alimentar o debate sobre o tema.

Palavras-chave: Qualidade – Educação Superior – Gestores.

### **INTRODUÇÃO**

É inegável a melhoria da educação brasileira, no aspecto quantitativo, nas últimas três décadas. Essa realidade pode ser percebida com a universalização do acesso; redução das taxas de repetência; correção da distorção idade-série; aumento do número de matrícula em todos os níveis e modalidades de ensino, particularmente, no Ensino Fundamental; financiamento da Educação Básica. Contudo, não se pode dizer em relação ao aspecto qualitativo, que tem sido motivo de muitas críticas, debates e produções teóricas acerca do baixo nível de qualidade na educação.

Os indicadores que medem a qualidade da educação têm apresentado dados nada animadores, a começar pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, utilizado pelo Ministério da Educação – MEC, para medir o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, realizado a cada dois anos.

Com relação ao desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, os resultados na prova de 2007 foram preocupantes; entre 57 países participantes no exame, o Brasil ocupou o 53º lugar em Matemática, 52º em Ciências. Em leitura, o país ficou no 48º, entre 56 nações, vez que os americanos não participaram desse teste (NOVA ESCOLA,

2008). Mas, para além do ranqueamento, é fundamental se compreender que concepção de qualidade está escrita no texto dos discursos oficiais e das reformas educacionais, particularmente, as brasileiras.

Com este texto, pretendemos trazer para o centro das discussões a temática da qualidade, focando-a no ensino superior, a partir de uma pesquisa realizada com gestores (um diretor acadêmico e um coordenador de curso) de duas instituições superiores, uma pública e uma privada. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, e analisados com base na análise do conteúdo, à luz da teoria que embasa este texto.

Estruturalmente, o texto organiza-se em três partes: (i) qualidade na educação brasileira: um debate histórico, onde fazemos uma discussão mais geral da temática, com aportes teóricos de alguns autores; (ii) o discurso da qualidade nas reformas educacionais brasileiras pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB/1996, enfatizando a avaliação como instrumento de controle dessa qualidade; (iii) a qualidade na educação superior pública e privada: o olhar de gestores, com resultado de pesquisa.

## **I – QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM DEBATE HISTÓRICO**

O conceito de qualidade abarca uma variedade de concepções; tem abrangência em várias dimensões. E o mais fundante, é social e historicamente determinado (RIOS, 2006). A sua polissemia (ENGUITA, 1996) mobiliza diversos segmentos sociais e possibilita amalgamar muitos interesses (econômicos, políticos, educacionais). Pérez Gómez (1998) o compreende como uma atividade prática social, daí ser um conceito polêmico, que envolve valores e interesses variados e contraditórios.

Na visão de Cortella (1998) a qualidade não se contrapõe à quantidade, elas devem ser tratadas de igual modo, como requisitos de uma democracia plena. Se analisada pela função social, como o faz Miranda (2009),

a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado (MIRANDA, 2009, p. 154).

Qualidade é um conceito implícito à educação e ao ensino. Mas esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista. Pois, “o que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (RIOS, 2006, p. 74).

Qualidade Social, para Cortella (1998), deve compor-se de “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social”. Para o físico alemão, Andreas Schleicher, responsável pelo Programa Internacional de Avaliação – PISA, qualidade em educação exige metas ambiciosas, que requer estabelecer padrões elevados de aprendizagem sem deixar nenhum aluno para trás. “Escolas e educadores devem perceber que alunos comuns têm capacidades e talentos fantásticos (SCHLEICHER, 2008, p. 36)

Um dos legados do Século XX, a nosso ver, é o debate sobre a qualidade na educação que, historicamente, a sociedade brasileira vem intensificando, a partir da compreensão de que a universalização da educação deve estar atrelada, diretamente, à sua qualidade social porque, se assim não for, vira massificação.

A literatura registra que, já no século XIX, na passagem do Império para a República, havia uma preocupação para expandir a rede escolar, o que caracterizava o aspecto quantitativo da educação. É nos anos de 1920 a 1930, do século passado, que o debate pedagógico ganha força, na defesa da melhoria das condições didáticas e pedagógicas da escola ((LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Entre as décadas de 1930 a 1960, a educação brasileira contabilizou avanços e retrocessos (SAVIANI, 2006), particularmente no que diz respeito à sua qualidade. À guisa de ilustração, como retrocesso, tivemos o atrelamento da educação ao mercado de trabalho, incentivado pela profissionalização compulsória no ensino médio, para dar suporte ao desenvolvimento econômico do país.

Conforme Saviani (2006), as Leis 5.540/19968, que reformou o ensino superior e a 5.692/1971, que reestruturou o ensino primário e médio<sup>70</sup>, arcabouço legal da educação no Regime Militar, legalizaram os ajustes necessários ao cumprimento da ordem socioeconômica. Para Shiroma, Morais e Evangelista (2002) a Lei 5.592/71 privilegiou o aspecto quantitativo, desconsiderando a qualidade do ensino.

Mesmo sob a força do regime militar, as reivindicações à educação de qualidade não se sucumbiram, ao contrário, ganharam força nas propostas dos educadores e de instituições organizadas da sociedade civil que, à época, já reivindicavam um sistema nacional de educação. Dentre os requisitos reivindicatórios, as autoras destacam:

a melhoria da qualidade da educação, incluindo-se nesse âmbito preocupações com a permanência do educando na escola e a redução da distorção idade-série; a assistência ao educando com programas de merenda escolar, transporte e material didático; a redução do número de alunos por sala de aula; a necessidade de adequação e aparelhamento das instalações escolares, especialmente biblioteca e laboratórios; alteração nos conteúdos e concepções curriculares; a superação da formação profissional estreita e implementação da educação politécnica; a adequação regional do calendário escolar; a revisão de métodos e técnicas de ensino e dos critérios de avaliação do rendimento escolar; a mudança do conteúdo dos livros didáticos (...) a formação docente e retribuições salariais justas (SHIROMA, MORAIS e EVANGELISTA, 2002, p. 48).

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9394/1996, tem-se, a nível legal, “a garantia de padrão de qualidade” (art. 3º, inciso IX LDB). A mesma lei, no art. 4º, que trata do dever do Estado para com a educação pública, ratifica que esta será oferecida com a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (inciso IX).

A vagueza desse princípio legal favorece muitas interpretações sobre a qualidade na educação, que parâmetros serão adotados para considerá-la de qualidade e, mais que isto, como será avaliada e por quais segmentos. O texto oficial não traz evidências concretas se o Estado vai assumir, de fato, a responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade, nem de que forma essa qualidade será mantida, até porque, ela depende de fatores internos e externos à escola, não só da oferta de ensino em massa.

Fonseca (2009, p. 164), numa análise acurada das políticas públicas para a qualidade da educação brasileira, identifica nas propostas oficiais da Nova República (pós-regime militar), um novo conceito de qualidade, que extrapolava os aspectos

---

<sup>70</sup> De acordo com a Lei 9394/1996, esses níveis de ensino são denominados de Ensino Fundamental e Médio.

técnicos e quantitativos do sistema, mas com a perspectiva de contribuir com um novo projeto hegemônico de sociedade. Dentro desse conceito de educação qualidade “é aquela que trabalha conteúdos significativos (científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos), que permitem o desvelamento dos fundamentos das relações sociais e, sobretudo, das relações de produção”.

Resgata a autora, que em 1990 os documentos elaborados para o setor educacional tinham como um de seus princípios a responsabilidade da Nação com a “*qualidade social da educação*” (grifos no original), fator central para a cidadania e as demandas da modernidade. Foi também nos anos de 1990, que aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). A Conferência fez diversas recomendações tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo para a educação. O governo brasileiro, seguindo orientações dessa Conferência, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que previu ações para o alcance da qualidade do ensino,

a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (FONSECA, 2009, p. 168).

É no bojo dessas políticas que fora institucionalizado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, consagrando a avaliação externa como parâmetro para aferir a *qualidade educacional* (grifo nosso). A avaliação externa foi estendida para outros níveis de ensino, muito mais para ampliar o aparato do controle do Estado e promover o *ranqueamento* das instituições, que para avaliar a qualidade da educação.

Contrário a essa lógica, concordamos com a posição de Cabrito (2009, p. 187), que se expressa: “honestamente, para mim, esse acto de avaliar, de compreender a qualidade em educação só faz sentido se tiver um objetivo formativo, adequadas a cada situação particular”. Sem dúvida alguma, a avaliação feita, somente, com o propósito de estimular e promover a competição entre instituições e reforçar o poder do “Estado Avaliador” (AFONSO, 2000) perde, completamente, sua função social e formativa.

Nas reformas educacionais, a avaliação tem sido potencializada para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação. No caso brasileiro, a LDB regulamenta no art. 9º, a incumbência da União de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação.

## II – O DISCURSO DA QUALIDADE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA PÓS LDB/1996

Os anos 1980 do Século XX foram marcados por reformas educativas em todo o mundo, mas efetivamente na América Latina e, com particularidade, no Brasil. Todas elas trouxeram no seu bojo a preocupação com a qualidade da educação, tornando-a uma questão central e, porque não dizer, um desafio para a sociedade. A homogeneidade do discurso sobre os baixos índices de qualidade da educação brasileira ecoa em alto tom, país afora e tem enriquecido as produções no campo teórico.

Denominadas de *reestruturadoras*, as reformas dos anos de 1990, conforme Gimeno Sacristán (1999, p. 209) estão “apoiadas na equidade, na qualidade, na diversidade e na eficiência” (grifo do autor). Esses princípios são o slogan das agências financiadoras da educação, no discurso hegemônico da democratização da educação, sob a orientação da política econômica neoliberal.

Quando a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, em 1990, publicou o documento *Transformación Productiva con Equidad*, já recomendava aos países dessa geografia, a promoção de reformas nos seus sistemas educacionais, com a finalidade de ajustá-los às exigências do sistema produtivo. Daí, inferimos, que os princípios postulados servem para amenizar o tom economicista que orientam as reformas educacionais. O que se tem percebido, a nível mundial, é uma significativa onda de reformas, respeitadas as suas especificidades, alinhadas ao processo de globalização econômica. Para se compreender, com maior profundidade, as reformas educacionais, é imperativo percebê-las inseridas no contexto da Reforma do Estado, que aconteceu em vários países, nos quais se inclui o Brasil, em decorrência da crise do Estado de Bem-Estar Social. Assim, vários Estados-nação tiveram que passar por reformas estruturais, para se adequar à política neoliberal. Também, é importante identificar os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, determinantes dessas reformas. Numa síntese bastante elucidativa, Campos (2007) destaca esses processos.

Trata-se da globalização econômica, sob a hegemonia capitalista, com adoção de políticas neoliberais de caráter supranacional; da ascensão política da chamada nova direita nos países desenvolvidos e o enfraquecimento do projeto socialista em escala mundial; da precarização do trabalho, fragilização das organizações de trabalhadores e aumento da desigualdade e exclusão social; das diversas manifestações e expressões do pensamento pós-moderno; e das ações coletivas e movimentos sociais que lutam pelo direito à diferença, o que inclui também, de forma bastante contraditório, os movimentos religiosos fundamentalistas (CAMPOS, 2007, p. 1).

Nesse contexto, o Brasil adere à política neoliberal e passa a implementar a sua Reforma de Estado e, na esteira dessa, a Reforma Educacional, amparada pelo ordenamento da Lei 9394/1996. A reforma educacional promovida pelo governo brasileiro, pós LDB, atinge todos os níveis de ensino, com políticas que se estendem à democratização do acesso; reformulações curriculares; gestão educacional; formação de professores; ampliação do financiamento, dentre outras.

Na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Lei 9394/1996, art. 21, inciso I), a reforma ampliou de oito para nove anos a escolaridade do ensino fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, pela Lei 11.274/2006. Com essa medida política, o governo objetiva a “construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros” (BRASIL/MEC, 2006, p. 3).

A reforma no ensino médio ocorreu em 1997, tão logo foi promulgada a LDB. Ela é componente prioritário da política educacional do governo federal, que justifica a importância de se adequar esse nível de ensino a dois fatores preponderantes:

às mudanças estruturais que ocorreram da chamada ‘revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e às relações sociais; e à expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (PCN-EM/BASES LEGAIS, 1999, p. 15).

Foi a partir dessa reforma, legalizada pelo Decreto 2.208/ 1997, que se deu a separação entre ensino médio e técnico, materializando a dualidade: ensino propedêutico e ensino profissional, em contraposição ao ideário da unidade postulado pela LDB.

Somam-se a essas regulamentações, a edição e institucionalização de Diretrizes, Parâmetros Curriculares Nacionais, implantação do Sistema Nacional de Avaliação, da Educação Básica<sup>71</sup> (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio<sup>72</sup> (ENEM). Mais recentemente, a Prova Brasil<sup>73</sup> e a Provinha Brasil<sup>74</sup>. Todas essas políticas (curriculares e de avaliação) têm em vista propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, conforme documentam as propostas do Ministério da Educação.

Ratificando, em 2007, o Ministério criou um novo indicador para medir a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o resultado da combinação das notas da Prova Brasil e das taxas de aprovação dos estudantes. O primeiro IDEB brasileiro, apurado em 2005, nas séries iniciais, era 3,8, média muito distante dos países desenvolvidos que apresentam pontuação 6,0. Em 2007, o indicador nacional melhorou, atingindo a média 4,2 (MEC/INEP, 2010).

Com relação à Reforma do ensino superior, ela ainda não se concluiu, mas muitas “reformas pontuais” estão acontecendo no seu interior. Quando teve início, ainda na vigência dos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), seus objetivos concentravam-se na avaliação, na autonomia e na melhoria do ensino, associados à eficácia e produtividade. Por essa lógica,

A melhoria da qualidade do ensino seria assegurada por meio de alterações na gestão administrativa e na capacitação de recursos humanos a ela adequados, e também pela renovação de equipamentos; a avaliação sinalizava um fortalecimento da função avaliadora do Estado, até então basicamente voltada ao credenciamento. Finalmente, a autonomia, ‘liberdade com responsabilidade’, deveria propiciar a eficiência gerencial e um maior nível de responsabilidade social do sistema (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 94).

Com a assunção do presidente Luis Inácio Lula da Silva ao governo, em 2003, três diretrizes mestras foram estabelecidas para o projeto educacional: (i) democratização do acesso; (ii) qualidade social da educação; (iii) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Qualidade social compreendida como oferecimento de educação em várias modalidades, com garantia de padrões de excelência (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

O projeto específico de Reforma do Ensino Superior, do governo Lula, que se encerra no final deste ano de 2010, já se encontra na quarta versão (Projeto de Lei 7.2000/2006) e, ainda, não logrou aprovação dos órgãos competentes. Contudo, as “reformas pontuais”, por exemplo, o Programa Educação para Todos (PROUNI); Leis da Parceria Público-Privada (PPP); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), todas já aprovadas pelo governo atual.

De acordo com Martins, o Projeto em tramitação no Congresso Nacional apresenta pontos positivos para a educação superior, mantendo coerência com algumas tendências mundiais contemporâneas, a saber:

---

<sup>71</sup> As informações dessas avaliações orientam ações voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes (Portal do MEC, [www.mec.gov](http://www.mec.gov)).

<sup>72</sup> Reestruturado em 2009, a nova proposta do ENEM tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas do ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e; induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (conferir, portal do MEC [www.mec.gov](http://www.mec.gov)).

<sup>73</sup> Avaliação aplicada na 4ª e 8ª séries (quinto e nono anos), nas disciplinas Português e Matemática.

<sup>74</sup> Avaliação diagnóstica aplicada aos alunos no 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças (Portal do Mec/2010).

a democratização do acesso ao ensino superior, diversificação acadêmica e institucional dos centros de ensino, ampliação das funções do ensino superior, busca de uma maior pertinência social da atividade acadêmica etc. Procura também estabelecer um marco regulatório para as instituições, com vista à preservação de sua qualidade acadêmica (MARTINS, 2006, p. 1015).

Sguissardi (2006) admite que o Projeto registra alguns avanços, mas que está longe de atender às demandas sociais, para este nível de ensino. O autor identifica como aspecto forte desse Projeto, a ênfase na organização e nos marcos regulatórios do sistema superior, público e privado, em detrimento da autonomia e gestão financeira.

A propósito, o SINAES, marco regulatório da qualidade do ensino superior, que substituiu o Exame Nacional de Curso – ENC, antigo “Provão”, foi instituído pela Lei 10.861/2004, e apresenta como fundamento

a necessidade de promover a melhoria da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais” (BRASIL, 2004, p. 4).

Na sua competência global e integrada, o SINAES compreende a avaliação das instituições de ensino superior- AVALIES; avaliação dos cursos de graduação - ACG e; avaliação dos estudantes – ENADE<sup>75</sup>.

Nas reformas educacionais, a avaliação tem sido potencializada para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação. No caso brasileiro, a Lei 9.394/1996, art. 9º, refere-se à avaliação superior, especialmente, nos incisos que se seguem:

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Afonso (2000) tem destacado o interesse dos governos pela avaliação, sobretudo os neoconservadores e neoliberais, que têm atribuído à avaliação a função de controle, acentuando mais ainda o papel do “Estado Avaliador”. A expressão é definida de forma detalhada pelo autor, nos seguintes termos:

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford (1990), esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto no nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura *gestionária* (ou

<sup>75</sup> O Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes - ENADE é aplicado a ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, de três em três anos para cada curso e é um dos instrumentos de avaliação e informação do SINAES ( Ristoff e Giolo, 2006).

*gerencialista*) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2000, p. 49).

Para Apple (2006, p. 242) os neoliberais são modernos econômicos que pretendem centrar a política educacional na economia e “vêm as escolas como algo conectado ao mercado de trabalho, especialmente ao mercado capitalista global e às necessidades de mão-de-obra e aos processos de mercado”. Os neoconservadores, conforme o autor, embora concordem com a ênfase da educação na economia, tem como objetivo principal a restauração cultural. Ou seja, defendem um retorno à escolarização que garanta conhecimentos de alto nível. Nesse sentido, exigem mecanismos mais rígidos de controle sobre a educação.

Como vimos, a ênfase na avaliação como mecanismo regulador da qualidade da educação, com base no paradigma de mercado, passou a ser a arma de muitos governos, em nome da liberdade, da eficiência e da eficácia (SACRISTÁN, 1999).

### III – QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA: O OLHAR DE GESTORES

Recentemente, julho de 2009, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO divulgou um Comunicado, fruto da Conferência Mundial de Ensino Superior 2009, realizado em sua sede em Paris, no qual faz várias recomendações para a Educação Superior. Dentre as recomendações, a preocupação com a qualidade ganha centralidade nas “Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”.

O Comunicado da UNESCO se estrutura em cinquenta e dois itens, dois deles ainda se desdobram em letras. Desses, dezenove itens fazem referência à qualidade, correspondendo a (36,5%), o que não deixa de demonstrar uma prioridade. Extraímos para este texto, alguns dos pontos que, ao nosso olhar, são mais substantivos na referência à qualidade na educação superior, para evidenciar o teor que lhe embasa. Textualmente, reproduzimos:

Expandir o acesso traz desafios à qualidade do ensino superior. Garantia de qualidade é uma função fundamental na educação superior contemporânea e deve envolver investidores. Qualidade requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação assim como promover a qualidade cultural dentro das instituições.

Mecanismos que garantem a qualidade e promovem acesso e criam condições para a conclusão dos estudos devem ser postos em prática em todo o setor de ensino superior.

Critérios de qualidade devem refletir todos os objetivos da educação superior, notavelmente o propósito de cultivar o pensamento crítico e independente nos estudantes e a capacidade de aprender por toda a vida. Eles devem estimular a inovação e a diversidade. Garantir a qualidade do ensino superior requer o reconhecimento da importância de se atrair e reter uma equipe de ensino e pesquisa comprometida, talentosa e qualificada.

Para que a globalização da educação superior beneficie a todos, é essencial que ela proporcione a igualdade de acesso e de sucesso a fim de promover a qualidade e respeitar a diversidade cultural, bem como a soberania nacional.

A UNESCO reconhece o ensino superior como locus para desenvolver a pesquisa, a inovação e a criatividade, e declara ser de responsabilidade de todos os governos o oferecimento do ensino superior de qualidade. Reforça o documento, vez que este nível de ensino contribui efetivamente com todos os demais.

A recorrência da questão da qualidade nas políticas educacionais, nas recomendações dos organismos internacionais e nas reformas curriculares aguçou a nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), em investigar como as Instituições de

Ensino Superior – (IES) estão compreendendo a qualidade, nesse contexto político e econômico que vivemos, e as implicações dessa nos cursos de graduação.

No que tange à conceituação, o gestor da IES pública afirma que a qualidade para a instituição é a

*“capacidade de atender a função social da universidade pública, em responder as necessidades e demandas desta comunidade. Qualidade que é construída a partir de um planejamento, com investimentos equitativos às demandas e a sua expansão institucional”.* (IES pública)

A IES privada não definiu conceitualmente o termo, mas pontuou que:

*“a instituição busca sua auto-afirmação universitária ao desenvolver uma práxis pedagógica que leva em consideração a pessoa do educando e seu desenvolvimento enquanto “individualização integral”, sem jamais descuidar dos determinantes contidos na relação educador-educando”.* (IES privada)

A concepção de qualidade apresentada pelos dois gestores possibilitam duas análises. A primeira, que a instituição pública compreende a qualidade na posição que Pérez Gómez (1998) classifica de enfoque instrumental. Ou seja, a qualidade relacionada com a eficácia que, por sua vez, relaciona-se diretamente com o conceito de economia. Por essa lógica, esclarece o autor.

O ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, externas, cuja finalidade reside na eficácia e economia de sua realização. O ensino torna-se um meio para realizar fins externos, cuja determinação escapa precisamente aos que participam na vida cotidiana da escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 89).

A instituição privada, pelo que pontuou, parece se aproximar de um conceito mais voltado para a qualidade no aspecto do trabalho pedagógico, da relação professor-aluno, ignorando os determinantes externos à instituição, que não podem deixar de ser considerados, quando se trata de qualquer temática relacionada à educação.

Ao serem perguntados como pode ser percebida a qualidade de um curso e por quê? Assim se expressaram:

*“A partir da produção de docentes e discentes, da atuação destes sujeitos no campo de atuação profissional, dos trabalhos e atuação junto à comunidade”* (IES pública).

*“A qualidade de um curso pode ser percebida na medida em que os “conflitos que geralmente emergem na relação entre alunos e professores em sala de aula” dão lugar a uma ambiência de produção eivada de sentido, o que significa com os sujeitos envolvidos na trama pedagógica, enxergam-se como co-participantes do processo educacional, que assume um posicionamento político de emancipação dos sujeitos no coletivo, o que conduzirá inevitavelmente à construção de um novo processo cultural-civilizatório”* (IES privada).

Nesta questão também se percebe que a IES pública reafirma sua posição dentro do enfoque instrumental de qualidade, uma vez que está preocupada com a realização dos objetivos, com o fim da prática educativa, sem explicitar como os alcançarão.

Pérez Gómez (1998, p. 88) faz mais uma crítica a esse enfoque, afirmando “os meios, os métodos e os processos não têm mais significação em si do que a função instrumental que cumprem para conseguir os objetivos apresentados. No nosso entendimento, os fins não podem justificar os meios.

A outra instituição apresenta um discurso que também acena para objetivos educativos, porém explicita como e com quem os realizarão, e em que perspectiva.

A última questão procurou saber o que a instituição estava fazendo para melhorar a qualidade dos cursos e por quê? Os entrevistados responderam:

*“Buscando organizar as categorias que a compõe, para reverter o descaso do governo estadual com as universidades públicas estaduais. Buscando superar as dificuldades; defendendo sua autonomia; buscando financiamento; planejando e discutindo coletivamente as ações” (IES pública).*

*“Aproximando cada vez mais docentes e discentes para compreender e aplicar os fundamentos da Proposta Pedagógica da Instituição (IES privada).*

Freire (2005) destacou a relação dinâmica e contraditória entre qualidade e quantidade, destacando que uma não se dá sem a outra. A situação caótica em que se encontram muitas instituições de ensino superior, no que diz respeito à estrutura física, pedagógica, carência de professor, pauperização da pesquisa, são evidências de que a quantidade está na contramão da qualidade, quando deveria manter a relação dinâmica de que nos fala o autor. Daí, a luta das instituições públicas em defesa de sua autonomia financeira, porque sem recursos, impossível desenvolver uma educação de qualidade.

Como postula o comunicado da UNESCO “autonomia é uma exigência necessária para satisfazer as missões institucionais, através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social” (UNESCO, 2009, p. 2).

Como pudemos observar, a qualidade não é um termo estranho às instituições e nem poderia ser, diante da centralidade que ela assumiu no contexto educacional contemporâneo. Cada instituição vai dando o seu significado próprio, e procurando implementá-la com as condições que dispõem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a contribuição dos teóricos e da investigação realizada com os gestores das Instituições, *locus* da pesquisa, pudemos perceber que está muito acentuada a idéia de qualidade da educação vinculada ao paradigma de mercado. A característica camaleônica (SGUISSARDI, 2009) e contraditória da qualidade a fez se apresentar de forma diversa, em vários períodos da histórica da educação, e a responder às necessidades e interesses do contexto político e econômico de cada época, vez que ela não é neutra. Ora foi entendida pelo processo de ampliação do ensino nos diferentes níveis; ora para responder às demandas do setor produtivo; ora para justificar o afastamento do Estado da sua função de provedor dos direitos sociais, como o é a educação de qualidade; ora para dar legitimidade o poder do “Estado Avaliador”.

Na política da educação superior, com a implantação do sistema de avaliação nacional, constata-se uma ênfase à qualidade através da sua dimensão acadêmica, nos resultados das avaliações dos alunos, dos cursos e das instituições de ensino. Somos favoráveis à avaliação como mecanismo de fortalecimento das instituições na sua missão de promover a

democratização do conhecimento sistematizado, visando a formação emancipatória dos sujeitos, não para promover a competição, o ranqueamento e a exclusão, em nome de uma suposta qualidade.

Embora a lógica da eficiência e da produtividade seja a tônica que vem dando sustentação ao conceito de qualidade na educação, é fundamental e necessário implementar, em oposição a esta lógica, um outro conceito – o de qualidade social da educação –, que prime por equidade; valorização dos educandos e educadores; propostas curriculares e de avaliação emancipatórias; autonomia didático-administrativa e financeira das universidades públicas; reconhecimento do direito à diferença. Enfim, uma qualidade social para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Aí reside um grande desafio para a educação neste novo século, já que recebeu este legado do século passado. A qualidade social da educação continua sendo uma necessidade, uma urgência, uma utopia, que requer compromisso político dos governos e de toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. N. 248, de 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 19.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário [da] República Federativa do Brasil, poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abr. 2004. Seção 1, PP. 3-4.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? In: *Cadernos Cedes*. vol. 1, n. 1. Campinas, SP: Cortez, maio/ago. 2009.
- CAMPOS, Maria Malta. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. VI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 3º Encontro do Ciclo de Debates da PUC-SP, 2007.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. In: *Cadernos Cedes*. vol. 1, n. 1. Campinas, SP: Cortez, maio/ago. 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRSTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. *Educação Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, out. 2006, p. 1001 – 1020.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O sinais como sistema. RBPG, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p 193-213, dez. 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "longo século XX brasileiro. In \_\_\_\_\_. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SCHLEICHER, Andreas. Qualidade em educação exige metas ambiciosas. (entrevista). *Revista Nova Escola*, ano XXIII, n. 217, nov. 2008.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação Sociedade*, v. 27, n. 96 – Especial, out. 2006, p. 1020 – 1056.
- \_\_\_\_\_. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**Mariléia Maria da Silva & Julia Marina Marchi de Almeida**

Universidade do Estado De Santa Catarina

marileiamaria@hotmail.com

## **A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO DOS JOVENS “EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL”: EMPREENDENDO NA POBREZA?**

As Políticas Públicas destinadas à juventude no atual contexto da reestruturação produtiva têm enfatizado a necessidade de suprir as deficiências deixadas por um processo de escolarização falho e inconcluso e contribuir para melhoria das condições de vida dos jovens, sobretudo no que diz respeito ao seu ingresso no mercado de trabalho. Inúmeros estudos têm demonstrado os limites aos quais se encerram tais políticas, ainda que se pesem os recentes esforços no sentido de configuração de uma política nacional para a juventude. É a partir desta perspectiva que procuramos refletir sobre as atuais relações entre trabalho e educação para os jovens considerados em situação de “vulnerabilidade e risco social”, adotando como ponto de partida a análise do conceito de “empreendedorismo” como uma das orientações presentes nos principais documentos que definem as políticas destinadas à juventude pobre no Brasil. Tomaremos como fonte de investigação os documentos norteadores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) tanto em sua versão original, datada de 2005, quanto de sua versão atual, redefinida em 2007, bem como entrevistas realizadas com 11 jovens de 19 a 35 anos que participaram do Consórcio Social da Juventude da Grande Florianópolis. Consideramos como questão central apreender em que medida esses jovens incorporam a noção de empreendedorismo presente nos referidos documentos e que relações estabelecem com sua própria origem social, caracterizada por situações de extrema pobreza, fraca escolarização e estigmas étnico-raciais. Os principais resultados da pesquisa apontam para a conformação de uma visão ilusória de que se houver esforço, haverá emprego. Essa ideologia é transmitida aos jovens pela sociedade, e é reforçada por esses programas a partir da noção do empreendedorismo como uma estratégia possível e viável para estes jovens no enfrentamento das adversidades em sua inserção no mercado de trabalho. Os sujeitos pesquisados tendem a reproduzir o discurso de que o problema do desemprego reside em seu despreparo para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, bem como pelo baixo nível de escolaridade. Consideram que a passagem pelo Consórcio foi de grande valia para melhorar sua autoestima e pela possibilidade de novas aprendizagens. Mas não conseguem estabelecer relação clara entre esses aprendizados e o que fazem no momento, tampouco conseguem pensar em alternativas concretas para aquilo que consideram como o “futuro ideal”. Essas alternativas, quando referidas, situam-se em um plano longínquo e efêmero, descolado da materialidade presente. A noção de “empreendedorismo”, portanto, parece permanecer no horizonte destes jovens como uma condição a ser buscada a partir da lógica do esforço individual.

Palavras-chave: empreendedorismo, jovens, trabalho

### **INTRODUÇÃO:**

As Políticas Públicas destinadas à juventude no atual contexto da reestruturação produtiva têm enfatizado a necessidade de suprir as deficiências deixadas por um processo de escolarização falho e inconcluso e contribuir para melhoria das condições de vida dos jovens, sobretudo no que diz respeito ao seu ingresso no mercado de trabalho. Inúmeros estudos têm demonstrado os limites aos quais se encerram tais políticas, ainda que se pesem os recentes esforços no sentido de configuração de uma política nacional para a juventude.

É a partir desta perspectiva que procuramos refletir sobre as atuais relações entre trabalho e educação para os jovens considerados em situação de “vulnerabilidade e risco social”, adotando como ponto de partida a análise a noção de “empreendedorismo” como uma das orientações presentes nos principais documentos que definem as políticas destinadas à juventude pobre no Brasil. Tomaremos como fonte de investigação os documentos norteadores do Programa Nacional de

Inclusão de Jovens (Projovem) tanto em sua versão original, datada de 2005, quanto de sua versão atual, redefinida em 2007, bem como entrevistas realizadas em 2009 com 11 jovens de 19 a 35 anos que participaram do Consórcio Social da Juventude da Grande Florianópolis.

Consideramos como questão central apreender em que medida esses jovens incorporam a noção de empreendedorismo presente nos referidos documentos e que relações estabelecem com sua própria origem social, caracterizada por situações de extrema pobreza, fraca escolarização e estigmas étnico-raciais.

### **O EMPREENDEDORISMO E SUA APROPRIAÇÃO PELO DISCURSO EDUCACIONAL**

O empreendedorismo tem sido celebrado, nos últimos tempos, como a solução para todos os “males” que acometem o mundo produtivo. É apresentado como o novo “elixir”, cujas propriedades miraculosas podem arribar, até mesmo, as economias mais frágeis, justamente porque não tem contraindicação, está disponível a qualquer um – desde o grande industrial ao mais miserável ser humano -, quase não tem custos, e, para muitos, pode ser até de graça!

O tom anedótico acima tem como propósito estimular a reflexão sobre um dos problemas centrais no capitalismo contemporâneo: o desemprego, sobretudo entre os jovens e, ao mesmo tempo, indagar sobre a natureza das respostas oferecidas, no âmbito do capital, a essa questão. Na perspectiva capitalista, caberia aos responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas incentivarem a atitude empreendedora diante das mudanças sociais, políticas e econômicas decorridas nos últimos 40 anos. Portanto, nesta lógica, tornar-se um empreendedor é algo que pode ser ensinado.

Mas o que é empreendedorismo e como este se vincula com a educação?

Sousa (2006), ao realizar uma análise crítica sobre o discurso do empreendedorismo para os jovens, revela que o termo empreendedor (*entrepreneur*) foi utilizado pela primeira vez na língua francesa, no início do século XVI, para referir-se aos homens envolvidos na coordenação de operações militares. A partir de 1765, ainda na França, o termo passa a ser empregado para designar as pessoas que se associavam com proprietários de terras e trabalhadores assalariados (FILION, 2000 apud SOUSA, 2006). Sua evolução ocorre a partir dos economistas ingleses, que o caracterizam como um proprietário capitalista e administrador. Mas, segundo Sousa (2006), foi a partir de Marshall que o empreendedor é visto como aquele detém o capital, inova, gerencia e assume os riscos.

A versão atual do empreendedorismo deve-se à publicação, de acordo com Sousa (2006) da obra *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, em 1942, de Joseph Schumpeter. Para este, o empreendedor se define como um destruidor criativo “por desenvolver novos produtos, novos métodos e novas indústrias que libertam o capital dos antigos investimentos estagnados e lhes dá novo alento num corpo tecnológico renovado” (FILION, 2000 apud SOUSA, 2006, p.27). Para Schumpeter, “alguém só é um empreendedor quando realmente empreende novas combinações” (SCHUMPETER, 1961 apud SOUSA, 2006, p.29).

Assim, esclarece Sousa (2006):

Empreendedorismo é uma livre tradução da palavra entrepreneurship, para designar uma área de grande abrangência, que trata de campos como o empreendimento de novos negócios (criação de empresas), o empreendedorismo comunitário (as comunidades empreendedoras), o empreendedor/trabalhador independente (geração do auto-emprego), o intra-empreendedor (empregado empreendedor), bem como de políticas públicas

que objetivam a formação de empreendedores e o desenvolvimento e financiamento de empreendimentos ( p31.)

Observamos a importância que começa a ser dada ao fator “criatividade” no ramo empresarial, isto é, não basta ser dono de um empreendimento, é preciso também inovar. Assim, finalmente chegamos aos aspectos comportamentais relacionados ao termo empreendedor no sentido atual e que foram destacados por diversos estudiosos: aquele trabalhador incansável, que tem iniciativa, criatividade, autonomia, autoconfiança, otimismo e que tem “coragem de arriscar”.

Assim, é preciso romper, na perspectiva de Dornelas (2001), com a visão de que os alunos tenham que ser preparados para serem empregados e fazer carreira dentro de uma organização. Ao contrário, é necessário trabalhar com a ideia de que os jovens são os potenciais empreendedores e, portanto, liberá-los para que façam uso de todo o seu potencial criador. Já que, pela ótica Shumpeteriana, são justamente nos momentos de crise, que a capacidade criativa se eleva.

Na mesma linha de argumentação, Dolabela (2003), um grande entusiasta da pedagogia empreendedora, tem se dedicado a demonstrar o quanto é necessário formar em uma perspectiva empreendedora, especialmente em países, cujo estoque de capital humano e social é insuficiente para “liberar o espírito empreendedor em altas doses” (p.25), situação já encontrada em países que oferecem melhores condições de vida.

O autor parte do princípio de que o processo de globalização trouxe, entre tantas, duas conseqüências, quais sejam, a reengenharia das grandes corporações, visando torná-las mais ágeis e mais simples, e a terceirização de suas operações secundárias. Tais fatos vão trazer, nas palavras do autor, “uma configuração empresarial constelar” (p.22), em que várias empresas são criadas para atender essas demandas secundárias com preços mais atrativos e produtos com maior qualidade. Em outros termos, estaríamos vivenciando um cenário favorável ao florescimento da micro e pequena empresa, que se convertem em uma nova dimensão de competitividade global.

A adesão a essa retórica tem sido exaustivamente preparada. É necessário estabelecer tal consenso. As instituições formativas, sejam elas ancoradas no sistema de ensino formal ou não-formal, têm sido palco privilegiado para a constituição de um novo *ethos* de “ser trabalhador”, próprio do modelo de acumulação flexível, em contraposição ao que se definia como necessário ao trabalhador no regime taylorista-fordista.

Para Sousa (2006),

A lógica formal do capital afirma que, para se tornarem competitivos e empregáveis, os trabalhadores devem ser educados a fim de adquirir competências ou habilidades nos campos cognitivo, técnico, de gestão e atitudes. Em nome da competitividade e produtividade é que a educação formal e não formal deve dar conta da formação de um novo tipo de trabalhador, polivalente, flexível, criativo, com autonomia intelectual. Um trabalhador que tenha condições de ser o único responsável por sua sobrevivência, por sua educação e por sua empregabilidade (p.12)

Entendemos, a partir das definições arroladas, que a noção de empreendedorismo tem servido como uma *luva* para encobrir os processos de precarização das relações de trabalho no novo padrão de acumulação capitalista. Sob o argumento de que a criatividade e a capacidade de inovação - estes vistos como atributos pessoais - constituem os elementos fundamentais para

a superação das adversidades econômicas, o discurso do empreendedor atua em um nível ideológico de dissimulação do real.

As contradições presentes na relação capital-trabalho, por essa ótica, são eliminadas. A miséria, ou o seu lado oposto, a fartura, são vistas em termos de maior ou menor capacidade de empreender. Isso é válido tanto para as ações individuais quanto pelas ações governamentais ou do setor produtivo. Substitui-se o debate em torno da ausência do emprego e da debilidade das políticas de proteção ao trabalhador, emanadas pelo Estado, pelo discurso do empreendedorismo.

### **O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM) E SUA ARTICULAÇÃO COM O DISCURSO EMPREENDEDOR**

O discurso do empreendedorismo pode ser localizado no contexto social e histórico das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir dos fins do século XX. Entre estas transformações, trágicas para os trabalhadores, constam centralmente o fim do pleno emprego, fim do emprego formal e de massa, a precarização das relações de trabalho e a crescente desproteção social. Isto é, de acordo com Souza (2006, p.10), o trabalhador como empreendedor surge na esteira do “atual modelo de organização capitalista que impõe novas demandas aos indivíduos, sociedades e governos, particularmente no campo educacional.” Trata-se, portanto de uma nova lógica de dominação e exclusão própria das recentes formas de acumulação do capital na contemporaneidade, a chamadas “acumulação flexível”.

Tal fenômeno coloca o desafio de fomentar o desenvolvimento de novos empreendimentos através da formação da cultura empreendedora. Os jovens são alvo deste discurso que cumpre o papel de influenciar nos seus modos de pensar, agir e sentir para que atuem como protagonista de suas próprias vidas, e assumam seus próprios riscos.

Ou seja, certa noção de “protagonismo” é recuperada e utilizada no mesmo campo ideológico do empreendedorismo. Para Ferreti et al. (2004), a noção de “protagonismo” deve ser apreendida a partir das mudanças que ocorrem no campo do trabalho dos séculos XX e XXI. Em meio às novas condições precárias de trabalho e desemprego, houve a necessidade de promover a formação de valores que permitam que os sujeitos aprendam a viver de forma autônoma no mundo do trabalho. O termo protagonismo é passível de diversas interpretações, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”.

Assim, ressaltam os autores, o “protagonismo é encarado como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias de adolescentes e jovens” (2004; p. 413). De acordo com Ferreti et al. (p.417), para os jovens que estão em melhor situação econômica, tornar-se protagonista significa realizar ações voluntárias nos setores empobrecidos. Já para os jovens dos segmentos sociais desfavorecidos, o protagonismo tem sentido de “resiliência”, da superação das adversidades, e do combate a pobreza. Em ambos os casos, as ações em prol da melhoria de condições da população menos favorecida, parece vir da própria população. Em outros termos, os que estão em melhor condição social devem atuar como voluntários, e os necessitados passam a ser os próprios responsáveis para sair da condição.

Outro termo que faz parte do mesmo discurso é o de “empoderamento”. Para os autores, o “empoderamento” dos jovens, estimulado pelo Banco Mundial, tem como objetivo o combate a pobreza. De acordo com Souza (2006, p. 66) “o protagonismo juvenil, alicerçado no conceito de empoderamento, é que vai orientar as políticas e projetos financiados pelos organismos internacionais direcionados aos jovens nos países em desenvolvimento”. Assim, “o protagonismo juvenil é uma forma de empreendedorismo na esfera social, e o empreendedorismo do jovem é uma forma de protagonismo na esfera produtiva” (COSTA, 2001, p.11)

Nesta perspectiva, os conceitos de protagonismo e empoderamento dos jovens são a base para o discurso do empreendedorismo disseminado pela sociedade capitalista, que defende a criação de empresas a partir de criatividade,

inovação e coragem do sujeito que empreende, repassando a responsabilidade de ascensão social dos sujeitos em situação empobrecida para eles próprios.

Podemos observar nos programas sociais, instituições e até em programas de televisão, ações e explicações direcionadas aos jovens que querem abrir um negócio. Porém, para a parcela sem poder aquisitivo, sabemos que as oportunidades, quando surgem, como afirmam Ferreti et al. ( 2004) são em tempo parcial, ocasional, temporal ou seja, ocorrem de forma precária.

A legislação que norteia o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), é bem elucidativa da incorporação de tais noções nas políticas públicas destinadas aos jovens pobres. Conforme segue:

Fica estabelecida para os Entes Executores do Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã a meta mínima obrigatória de 30% de inserção de jovens no mundo do trabalho.

Para fins de comprovação da inserção dos jovens no mundo do trabalho, discriminamos abaixo as modalidades de inserção aceitas pelo MTE e os documentos comprobatórios a serem

apresentados:

**I - Inserção via Emprego Formal.** Serão aceitos como comprovantes cópias legíveis das páginas das carteiras de trabalho dos jovens, onde constam os dados (nome, CPF, Carteira de Identidade) e o registro pela empresa contratante. Serão aceitos, também, comprovantes originários dos sistemas informatizados disponibilizados pelo MTE;

**II – Inserção via Estágio ou Jovem Aprendiz.** Será aceito como comprovante cópia legível do contrato celebrado com a empresa ou órgão onde o jovem for inserido; e

**III – Inserção via Formas Alternativas Geradoras de Renda (FAGR).** Serão aceitos os seguintes comprovantes:

a) registro e abertura de microempresa pelo jovem ou participação como sócio ou cotista: comprovante de registro ou protocolo e ou licença municipal ou estadual de funcionamento;

b) registro como profissional autônomo: comprovante do registro ou inscrição;

c) financiamento para implantação de empreendimento próprio: comprovante do empréstimo, parecer favorável ou financiamento e/ou carta de aprovação do projeto;

d) aquisição de espaço físico para funcionamento do negócio: contrato de comodato do imóvel, contrato de aluguel do imóvel e/ou termo de parceria para concessão de espaço físico com comprovação da titularidade do imóvel;

e) prestação de serviço a terceiros, mediante contrato de prestação de serviços;

f) participação em associação ou cooperativa em funcionamento: contratos sociais, estatutos, ata de diretoria e/ou lista de associados; e

g) aquisição, pelo jovem, de equipamentos e insumos produtivos: nota fiscal de compra e/ou termo de doação com especificação.

(<http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008>. Acessado em 25 de maio de 2008)

A perspectiva veiculada pelos Organismos Internacionais é a de que o que impede o jovem de conquistar um emprego produtivo é a falta de treinamento e formação. Mais uma vez, culpando-os por não terem as condições necessárias para

conseguir um emprego. O treinamento, quando ocorre em políticas públicas ou programas abertos a população desfavorecida, tem privilegiado uma formação precária, pois, via de regra, são também oferecidos de forma precária. Criam a expectativa de que os jovens vivam na esperança de abrir um negócio, e também propiciam sentimento de angústia por se sentirem responsáveis pelos fracassos.

De acordo com Barbosa e Deluiz (2008) a ocupação de forma autônoma, apesar de precária, tem sido uma das únicas ocupações para os jovens pobres. Podemos constatar esta afirmação a partir dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os jovens que freqüentaram o Projeto Aroeira<sup>76</sup>: os entrevistados dão muito valor ao trabalho autônomo e acreditam que haverá empregos, se houver esforço. É o que demonstra Tiago<sup>77</sup> quando afirma que o desemprego “não existe”, somente o desemprego de “carteira assinada”:

Olha eu não sei se eu sou muito otimista ou se sou muito desinformado, mas eu vejo que assim ó, desemprego é uma coisa que não existe e que a sociedade coloca isso pra pessoa querer ter um trabalho de carteira assinada.(...) Eu sou uma pessoa que eu vejo que ter um trabalho de carteira assinada não é vantagem. A única vantagem que te dá é a comodidade (...). Então assim, agora eu tenho um trabalho de carteira assinada que possibilita eu pagar meu aluguel, eu pagar meu carro, eu pagar isso, sem se preocupar demais em ter que correr atrás de outras coisas pra poder alcançar né, esse montante. Mas...eu acho que assim ó, as pessoas que são criativas, elas conseguem tirar dinheiro de pedra. Sabe? Por exemplo assim...tem alguma coisa que todo mundo faz e faz bem. Se a pessoa souber aplicar, entendeu, souber aplicar um valor aquilo, entendeu, e souber vender ou, mesmo que não saiba vender, coloca alguém pra vender aquilo pra você, ela consegue ganhar dinheiro.

Ou seja, ele acredita que se houver criatividade sempre haverá espaço para o empreendedor. Da mesma forma, Adriana afirma seu otimismo quando diz que:

Eu penso que vai dar certo... assim, é só a gente querer né? Que tudo se consegue. Só a gente se esforçar... ter.. é ter vontade, ter.. , porque quando a gente tem objetivo a gente tem que lutar bastante pra tentar né? Vencer né? Tentar..

Esta crença talvez seja uma forma de ter alguma esperança em relação ao futuro emprego. Aline também falou que estava aprendendo sobre empreendedorismo no ICOM (instituto comunitário) e que, no final deste projeto, os alunos ganhariam uma ajuda financeira para montar o seu próprio negócio. Quando questionada se isto seria uma realização profissional, ela responde:

Com certeza, principalmente por causa das experiências que eu tive né, nas empresas, que não deram muito certo, era muito puxado, ali a gente vai ter o próprio negócio, vai fazer o que a gente quer, o que a gente gosta, principalmente o que a gente gosta, e vai ter o nosso lucro também, vai ser muito bom.

<sup>76</sup> Os dados aqui apresentados constituem parte de pesquisa “A inserção profissional de jovens assistidos por ONGs: um estudo dos freqüentadores do Projeto Aroeira”, e conta com as bolsistas de iniciação científica Julia Marina Marchi de Almeida, Letícia Vieira, Luana Maria Silva Adão e Pâmela Regina Yung, bem como expressam uma discussão bibliográfica preliminar a ser ampliada durante a execução do Projeto de Pesquisa em “A inserção Profissional dos Egressos do Projovem Trabalhador”. Este último conta como recurso da FAPESC. Ambos os projetos são desenvolvidos no Centro de Ciências Humanas e da Educação/UDESC, sob coordenação da profa. Dra. Mariléia Maria da Silva.

<sup>77</sup> Todos os nomes referentes aos entrevistados são fictícios.

Neste sentido, Aline e José afirmam quando entrevistados:

Então, agente ta pensando assim, agora a gente ta fazendo uma formação com o ICOM, um projeto de um fundo, pros jovens, aprendem sobre empreendedorismo e no final desse curso a gente vai ganhar uma ajuda financeira pra montar o próprio negócio” (Aline)

Porque a gente (Aroeira) ta investindo em empreendimento, uma coisa que vai ser nossa! Lá no hospital tem aquele negócio.. Tem meu chefe, o que ele manda eu tenho que fazer. Aqui já não. Aqui vai ser um empreendimento, a gente vai fazer do jeito que a gente achar melhor” (José)

Mas Aline também percebe que a realidade pode ser mais complexa e difícil:

é bom porque não é uma coisa monótona, tu mesmo faz o teu trabalho, tu aprende coisa nova, não tem esse chefe que é ruim né? Mas ao mesmo tempo é cansativo né, correr atrás de cliente, de material que as vezes não vale muito a pena né, ter a nossa independência mesmo.

Os jovens parecem incorporar o discurso do empreendedorismo de que sempre haverá lugar para eles; aceitam o espaço dado que lhes é concedido na sociedade e vão à “luta” na esperança de que alcançarão sucesso financeiro. Como visto acima, alguns entrevistados citaram que receberiam “ajuda financeira” para iniciar o projeto de negócio próprio e depositam esperanças nesta possibilidade. No entanto, sabemos que são inúmeros os obstáculos para que um empreendimento obtenha êxito.

Se as condições já são bastante difíceis de serem atingidas pelos jovens pertencentes aos segmentos sociais com maior poder aquisitivo, temos que compreender que os jovens aqui analisados têm, em sua maioria, baixa escolaridade e são provenientes das camadas sociais mais empobrecidas. No caso dos jovens por nós investigados, dos dez entrevistados, somente dois estão fazendo o curso superior, sendo que cinco não terminaram o Ensino Médio e, destes, dois nem chegaram a terminar o Ensino Fundamental. Também observamos que a renda familiar mensal dos entrevistados varia de R\$ 120,00 à R\$ 2.000,00. Então nos questionamos qual o real sentido de empreender para os jovens sob condições tão adversas?

Wiederkehr (2008) ao analisar o discurso dos empresários responsáveis por entrevistas de emprego destinadas a jovens que haviam realizado cursos em instituição que desenvolve programa para inserção profissional de jovens de baixa renda, observou que a maioria dos empresários leva em conta a trajetória escolar destes jovens. Apontam que os tem trajetória não linear são mais propensos a serem reprovados nas entrevistas.

Ribeiro e Andrade (2006), ao investigar os fatores responsáveis pela impossibilidade das famílias populares terem filhos com aproveitamento escolar satisfatório, afirma que o modelo burguês da norma e disciplina escolar é desconhecido por parte destas famílias. Na mesma linha de argumentações seguem os estudos de Thim (2006). Para este autor é preciso que se analise o distanciamento entre o modo de socialização escolar e o modo familiar de socialização presente nos segmentos populares. Portanto, a não presença na escola, ou os percursos acidentados são mais um, de tantos obstáculos a serem suplantados por estes jovens.

Barbosa e Deluiz (2008) afirmam que está disseminada a ideologia de que o problema do desemprego reside na desqualificação dos trabalhadores. Assim, Adriana, afirma que pretende estudar a noite pra conseguir um emprego melhor, e

Maria diz que vai fazer um curso profissionalizante para arrumar um emprego melhor, e que depois de “fazer administração” pretende “administrar alguma empresa”.

Na perspectiva de Rummert e Ventura (2007), as políticas públicas, dentro do projeto neoliberal, passaram a “priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza”(p. 31). Estas políticas configuram-se a partir de um caráter compensatório e aligeirado, que acaba por apenas minimizar por um curto espaço de tempo a miséria em que vivem estes jovens. Como vemos a seguir:

como “nóis saimo”, como eu sai do “Aruera”, dois filho, não podia ai fiquei um bom tempo nas costas da minha mãe né, minha mãe trabalhava né, ai depois (...) ta na hora de arrumar um serviço né. Porque o pai dos meus filhos não dá pensão, ai fui arrumar emprego portanto eu fui lá para o HU.

Aprendi muitas coisa. Agora quando eu quiser faze uma unha eu já sei fazer, arrumar um cabelo entendesse? Foi uma experiência muito boa mesmo. Adorei muito te entrado!

Após o curso, pouca coisa de concreto parece mudar em suas vidas. Também é o caso de Maria que diz que estudou sobre “qualidade no atendimento” e que, no entanto, não lhe ajudou a arrumar um emprego:

ensinavam como se comportar numa entrevista de emprego... que jeito que tu deve vestir na entrevista... também tinha curso de computação, ensinavam nós a mexer no computador também.. ensinavam um monte de coisa”

E você chegou a ser encaminhada para algum lugar?

não, porque .. tipo.. daí.. eu consegui logo um emprego. Por conta própria. Que é por fora.

No entanto, é preciso ressaltar que, se os efeitos de tais políticas no que diz respeito ao processo de inserção profissional com qualidade podem ser questionados, é preciso admitir a sua contribuição para o processo de socialização e autoestima. Neste sentido, Joana afirma que

a convivência com as meninas [que trabalhavam junto no Aroeira] era muito bom. “Nóis” era um grupo. Portanto que uma saiu “nóis’ o grupo, saiu a maioria tudo atrás. “Nóis’ era um grupo assim ó, uma não fazia a semana nada, “nóis” dividia o dinheiro que “nóis” fizemo, entendesse? “Nóis” era um grupo assim, de amiga.

O que mais gostei daqui [Aroeira] né? Lidar com as pessoas que aqui também, não tem preconceito, me tonrar uma pessoa melhor, ajudar o meio ambiente que é nossa proposta aqui agora.. Enfim, é isso, formar uma sociedade melhor.

Sposito (2009, p 30) analisa diversos estudos sobre a juventude e o trabalho, discutindo a visão dos sujeitos envolvidos nestes programas sociais e conclui que “é interessante notar que também neste caso a maioria dos pesquisadores critica os programas/projetos, mas a escuta dos sujeitos envolvidos evidencia uma trama diversificada e complexa, na qual estão envolvidos, o que traz aspectos positivos.”

Já para Rummert e Ventura (2007, p. 42) estas entidades têm uma “lógica de propiciar aos mais pobres alguma forma de uma pretensa “inclusão social”, assim os jovens adquirem a falsa impressão de que estão inseridos na sociedade por terem um emprego, geralmente precário. As autoras entendem a uma das conseqüências da “nova ordem econômica internacional e de adaptação do Estado brasileiro à concepção de estado mínimo” é a “criação de uma rede de cursos de qualificação profissional, cabendo seu financiamento ao Ministério do Trabalho e a tarefa de execução a diversas instituições da sociedade civil, como empresas, ONGs, entidades sindicais representativas dos trabalhadores, entre outras” (2007, p.33).

Dessa forma, com responsabilidades repassadas do âmbito do Estado aos diversos setores da sociedade civil, há cada vez mais pessoas que acreditam que “assistência” e ajuda aos mais necessitados depende quase somente da boa vontade da comunidade. Surgem então os voluntários que muitas vezes são profissionais e deveriam receber salário pelo seu trabalho. Um exemplo é quando João, um dos entrevistados, diz que elaborou um projeto para dar aulas de dança em escolas.

aí comecei a ir de colégio em colégio.. perguntando quem é que tava querendo aprender.. coisa assim.. aí pra mim deu certo! Porque eu juntei a vontade que eu sei que os outros alunos tinham.. no caso, o pessoal de morro, periferia, favela, que nunca teve essa mesma oportunidade que eu tive, eu juntei isso tudo e minha vontade de dar aula e foi o que eu fiz aí eu saí pra dar aula. E assim eu fiz.. eu fiz um projeto.. elaborei um projeto.. (...) eu fiz esse projeto, mandei pra prefeitura, Até hoje to admirado porque a prefeitura aceitou. A Secretaria da Educação aceitou o projeto que eu fiz (?) .. Sei lá até hoje eu to meio assim ainda.. E comecei a dar minhas aulas nos colégios.. dei aula em três colégios

A entrevistadora pergunta: “E era remunerado? Tinha um salário?”, ele responde:

Não, não era só um serviço voluntário mesmo. Do mesmo jeito que ninguém me cobrou nada, eu também achei que não era justo cobrar nada das pessoas que tavam querendo aprender. Aí eu comecei a passar as aulas que eu tava, tinha aprendido com o pessoal.. e deu certo. Aí eu matei minha vontade de aprender, de dar aula, no caso. Aí eu senti que a coisa começou apertar..

João ficou espantado com a aceitação do projeto na prefeitura, porém podemos constatar que dificilmente um projeto de ajuda à comunidade sem pedido de remuneração, seja negado. Mas como João daria continuidade a este projeto sem salário?

Drewinski (2009) afirma que diante do atual quadro de desemprego e competitividade, a tônica dos discursos veiculados e que fazem parte das políticas de qualificação profissional e das propostas educacionais é ao mesmo tempo culpar o trabalhador pela falta de qualificação para os postos de trabalho “disponíveis”.

Podemos observar nas entrevistas realizadas, que nenhum dos entrevistados coloca a culpa de sua situação no seu posto de trabalho, no desemprego, no sistema econômico ou no governo. Acreditam que apenas estudando conseguirão chegar onde querem. Como Maria que afirma querer estudar administração para gerenciar uma empresa; como se a relação entre formar-se e arrumar um bom emprego fosse direta. Ou Tiago, que mesmo estudando em um curso superior, acredita não existir desemprego, lembrando que “só o de carteira assinada”, pois sempre que você “correr atrás” e “tiver criatividade” você tem sucesso no emprego. Ou seja, os jovens internalizam a ideologia que é passada para eles pela sociedade e pelas diversas

instituições (inclusive os programas sociais), não refletindo sobre as condições sociais mais amplas que são geradoras de sua realidade. Assim, acabam se autoculpando pela condição de carência em que se encontram.

## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Carlos Soares e DELUIZ, Neise. Qualificação Profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em Discussão. *Boletim Técnico do Senac*. RJ: v. 34, n1. jan/abr.2008.

COSTA, A. C. G. Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DOLABELA, Fernando. Pedagogia empreendedora. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, José Carlos. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. Rio de Janeiro: Campos, 2001.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil. Curitiba: UFPR, 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

FERRETI, Celso J; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela. Potragonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo e ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, v. 16, n. 35, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008.

SOUSA, Adriano Mohn. *Jovens e Educação Empreendedora: Que Discurso É Esse?* Goiânia: PUC Goiás, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.) *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. v.2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e educação não-formal. *Educ.e Realidade*, v.33, n. 2, pg. 83-98. Jul/dez 2008.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. *A trajetória escolar do jovem e seu acesso ao mercado de trabalho*. In: 31ª. Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu.

**Mônica de Carvalho Magalhães Kassar & Josilene Augusto Lobo**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

mkassar@terra.com.br

## **A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA NOS CURRÍCULOS DE ESCOLAS “INCLUSIVAS”.**

O Brasil, na década de 90, passou por uma reestruturação no seu sistema de ensino, dentro de um conjunto de reformas econômico-administrativas para atender às demandas do movimento de globalização do capitalismo (BRASIL, 1995). Esse processo é articulado a ações de organismos de cooperação internacional que, dentre diversas medidas, vêm promovendo conferências internacionais em que o país se compromete com o cumprimento de metas sociais. Assim, propostas reformistas de cunho social-democrata ou neoliberal vêm sendo implantadas como forma de abrandar o acirramento das desigualdades do sistema capitalista (MESZÁROS, 2005). O acesso à educação é ressaltado como central para a inserção social, para o acesso ao mercado de trabalho e como garantia de equidade social. A universalização do acesso ao Ensino Fundamental, assumida pelo Governo Brasileiro na Conferência de Jomtien, ao explicitar o direito de todos à educação, afeta as ações relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir de 1994, a Declaração de Salamanca passa a ser difundida, pelo Governo Federal, como fonte inspiradora na construção da “Educação Inclusiva”: movimento que propõe o acolhimento de todas as crianças na escola, independentemente de diferenças físicas, intelectuais ou de qualquer natureza. Uma das medidas adotadas é a implantação, a partir de 2003, do Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, proposto para a totalidade dos municípios brasileiros (MEC/SEESP, 2010). O Programa conta com 162 municípios-pólo que se responsabilizam por municípios em sua área de abrangência. Os municípios que aderem ao Programa estabelecem uma relação direta com o Governo Federal assumindo o compromisso de serem multiplicadores de ações de formação de educadores, de organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado. O foco deste estudo é organização do currículo direcionado para os alunos com necessidades educacionais especiais que hoje freqüentam as escolas inclusivas. Goodson (1995) destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito. O campo empírico é um município-pólo do interior do país. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais do município escolhido, visto que este documento deve evidenciar as proposições educacionais adotadas pelas instituições e expressar a cultura da escola com sua (re)criação e desenvolvimento, com suas crenças, valores e significados. Através desse instrumento buscamos conhecer o contexto das garantias legais na escola denominada “inclusiva”.

### **INTRODUÇÃO**

A Constituição Federal brasileira de 1988 traz um conjunto políticas articuladas favorecendo a garantia de direitos sociais, com tendência à universalização (políticas da educação, da saúde e da assistência social). A efetivação dessas políticas deve ocorrer dentro de duas tendências: a descentralização e a municipalização. Gadotti, atento à política educacional, elabora uma análise a esse respeito:

A Constituição brasileira de 1988, pela primeira vez, sem falar de municipalização, dá autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais, situando o município como *espaço real de poder*. A partir de 1988, o município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em outras instâncias de poder. (GADOTTI, 1996, p.2 – grifo do autor)

A partir de então, o poder executivo municipal passou a ser considerado como responsável pela implantação de políticas sociais, em um diálogo direto entre essa instância de poder e o governo federal. Nos anos de 1990, o país passa à tarefa de implantar os direitos assegurados pela Constituição Federal dentro de um contexto de disseminação de um discurso de

modernização, que imprime uma caracterização peculiar ao princípio da descentralização. A partir dessa década, o governo brasileiro empenha-se em abrir a economia, respondendo à ordem mundial globalizada. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002) é implantada uma reforma administrativa, que propõe novas formas de divisão de responsabilidades entre Estado e Sociedade, para atender às demandas do movimento de globalização do capitalismo (BRASIL, 1995; CARDOSO, 1998; BRESSER PEREIRA, 1998). Esse processo é articulado a ações de organismos de cooperação internacional que, dentre diversas medidas, vêm promovendo conferências internacionais em que o país se compromete ao cumprimento de metas sociais.

A atenção às questões sociais promovida por organismos internacionais de cooperação pode ser elucidada com as análises de MESZÁROS (2006), a partir das quais podemos entender que propostas reformistas, de cunho social-democrata ou neoliberal, são implantadas como forma de abrandar o acirramento das desigualdades do sistema capitalista. Nesse contexto, o acesso à educação é ressaltado como central para a inserção social, para o acesso ao mercado de trabalho e como garantia de equidade social.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental, assumida pelo Governo Brasileiro na Conferência de Jomtiem, ao suprir o direito de *todos* à educação, afeta as ações relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir de 1994, a Declaração de Salamanca passa a ser difundida, pelo Governo Federal, como fonte inspiradora na construção da “Educação Inclusiva”: movimento que propõe o acolhimento de todas as crianças na escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, lingüísticas ou outras. Uma das medidas tomadas nessa perspectiva é a implantação, a partir de 2003, do Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL/MEC/SEESP, 2004). O Programa conta com 162 municípios-pólos que se responsabilizam por municípios em sua área de abrangência. As informações atuais sobre o programa registram que 100% dos municípios brasileiros são beneficiados (BRASIL/MEC/SEESP, 2010). Os municípios que aderem ao Programa estabelecem uma relação direta com o governo federal assumindo o compromisso de serem multiplicadores de ações de formação de educadores, organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado.

O foco deste estudo, ainda em desenvolvimento, é a organização do currículo direcionado para alunos com necessidades educacionais especiais que hoje freqüentam as escolas brasileiras. Tomamos como lócus de análise um município situado no interior do país que responde às exigências previstas pela legislação educacional brasileira. Trata-se de um município-pólo do Programa, que possui uma rede de serviços já organizada e que realiza ações autônomas em relação à Educação Especial. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisamos os Projetos Político-pedagógicos das escolas municipais do município escolhido, visto que este documento deve evidenciar as proposições educacionais adotadas pelas instituições.

### **BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO.**

No município de Corumbá (MS - Brasil), a Educação Especial<sup>78</sup> vem sendo implantada desde 1971, com o surgimento de uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência - a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A partir de 1975 começaram a ser implantadas classes especiais em escolas públicas da rede estadual. Em 1977, duas salas especiais foram implantadas em uma escola da rede municipal, no entanto, passaram, em 1978, para outra escola da rede estadual. No final da década de 1980 (em 1989), houve a abertura da primeira sala de recurso, na área de deficiência visual, em uma escola da rede municipal e na década de 1990 o município implantou o Projeto Centro Regional de Integração Especial, em um Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), que oferecia apoio

---

<sup>78</sup> FONTE: Política Municipal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Corumbá (MS) 2008.

psicopedagógico aos alunos com dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Os serviços oferecidos pelo CRIE-CAIC foram: salas de recursos para deficiência auditiva, física, mental, visual e distúrbio de aprendizagem e cursos pré-profissionalizantes. Esse Centro logo foi desativado, mas algumas salas de recursos se mantiveram. Vê-se, portanto, que a tentativa de atendimento municipal foi registrada apenas após a Constituição de 1988, em seguimento às proposições de descentralização. Com a tendência de municipalização, a cidade foi, aos poucos, fortalecendo sua rede de ensino, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A consolidação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na rede municipal de ensino, legalmente toma corpo com a Resolução/SMEC nº 014 de 22 de abril de 2004, que dispõe sobre normas e funcionamento da Educação Especial nas unidades escolares da rede municipal de ensino. Nesse ano, o município cria a unidade de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, através da implantação de um centro de atendimento especializado, o Centro Multiprofissional de Apoio a desenvolvimento Infanto-juvenil (CMADIJ), que tem o objetivo de dar suporte aos alunos com deficiências que estão matriculados nas diferentes escolas das redes de ensino da região (municipal, estadual e particular). O funcionamento deste centro é respaldado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, visto que nesse documento há a previsão da existência de um setor de Educação Especial para dar apoio à inclusão educacional de alunos com deficiências. No Art. 3º, parágrafo único, a Resolução nº 2 informa que “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. Esse núcleo respondeu a esse Artigo. É interessante acrescentar que o município mantém, também, um setor responsável pela educação especial na estrutura administrativa da secretaria de educação. O município conta com outros serviços: duas salas de recursos multifuncionais<sup>79</sup>, que atendem os alunos com deficiências (deficiência auditiva, deficiência mental, cegos, surdos, baixa visão, paralisados cerebrais, deficientes físicos, síndromicos).

No ano de 2004, o município de Corumbá passou a assumir a posição de município-pólo do Programa do Governo Federal *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* e a responsabilizar-se pela formação de professores e gestores de sua rede de ensino e de sua área de abrangência. Como já apresentado, esse Programa tem o objetivo de disseminar, através de cursos de formação continuada, a política de Educação Inclusiva proposta pelo Governo Federal nos municípios brasileiros, a fim de que estes possam atuar como multiplicadores no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para que isso ocorra, são necessárias “mudanças nos processos de gestão na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam as necessidades de todos os alunos” (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, s-p). Com a adesão ao Programa, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ganha força com a aprovação de documentos locais: Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Municipal de Educação (2009)<sup>80</sup>.

Oliveira (2007), analisando o Programa do governo federal, explica que os municípios que assumem o compromisso de formar multiplicadores, também devem *organizar o currículo*, equipar o espaço escolar para o atendimento educacional especializado e estabelecer parcerias, estimulando a participação da família para garantir acesso e permanência de todos os alunos nas escolas da rede regular de ensino.

---

<sup>79</sup> A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. (Sala de recursos multifuncionais - espaço para atendimento educacional especializado, p.g 14).

<sup>80</sup> O início da sua elaboração foi em 2007.

## A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS GARANTIAS LEGAIS.

Na busca de atendimento aos princípios da proposta da Educação Inclusiva, o município tenta cumprir as diretrizes nacionais: há formação continuada de educadores e apoio aos professores, além de transportes adaptados, rampas para acessibilidade nas escolas da rede municipal e materiais de apoio pedagógico para o atendimento da educação especial no ensino regular<sup>81</sup>. Estes aspectos parecem refletir o compromisso dos gestores frente às recomendações governamentais voltadas para as políticas públicas na educação inclusiva.

No tocante às garantias legais, o município, em 2007, iniciou a elaboração do Plano Municipal de Educação, com sua publicação em 2009. Ainda em 2007, lançou as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e em 2008 elaborou o documento da Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

No que diz respeito à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Municipal de Educação dedica-se, da página 50 a 58, a atender a proposta da secretaria de Educação Especial - SEESP e do Ministério da Educação, que defende que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assumido pelas prefeituras. Vejamos as prioridades e as metas estipuladas no Plano Municipal para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito ao *currículo* que é o foco de nossa análise.

Quadro 1 – Educação Especial para o Plano Municipal de Educação

PRIORIDADES	METAS
<p>Os sistemas deverão promover:</p> <p>Currículo adaptado, métodos, técnicas e recursos educativos;</p> <p>Para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ensino regular é importante a remoção das barreiras arquitetônicas e a adequação do material didático-pedagógico, conforme as necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais.</p>	<p>Promover, em quatro anos, a acessibilidade para todos, através das barreiras arquitetônicas, dos mobiliários, equipamentos e acesso ao currículo escolar;</p> <p>Assegurar a inclusão no projeto político-pedagógico das unidades escolares, o atendimento às diversidades educacionais;</p> <p>Oportunizar a formação em serviço aos professores, funcionários e gestores, visado ao atendimento com qualidade, aos alunos com necessidades educacionais especiais, redução das barreiras atitudinais e curriculares, incluindo nos programas, conteúdos necessários à capacitação para o atendimento aos NEE e atendimento a diversidade.</p>

Fonte: Plano Municipal de Educação. Elaboração: Josilene Augusto Lobo.

<sup>81</sup>Fonte: Secretaria Executiva de Educação, Núcleo de Educação Especial.

Nesse documento a questão sobre o currículo é bastante ressaltada, conforme as orientações da política da Educação Inclusiva.

As Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (2007) foi outro documento elaborado pelo município. Nesse documento, encontramos as justificativas, objetivos gerais e os conteúdos por disciplinas, mas nenhuma referência a respeito da educação de alunos com necessidades educacionais especiais e nenhuma referência sobre currículo adaptado.

Quanto ao documento intitulado Política Municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as orientações sobre o currículo são:

1. Adotar medidas *de flexibilização e dinamização do currículo, denominadas adaptações curriculares*, para viabilizar o acesso à aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 2- As *adaptações devem ter o currículo regular como referência básica*, adotando formas progressivas de adequá-los, norteando a organização do trabalho, consoante às necessidades do aluno (adaptação processual);
- 3- O currículo a ser desenvolvido é o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- 4- Assegurar a base nacional comum do currículo, conforme os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma base diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos, possibilitando ao aluno com necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva;
- 5- *A escola deve garantir, no seu projeto Político Pedagógico, a flexibilização curricular para viabilizar o processo de inclusão;*
- 6- As adaptações curriculares podem ser de pequeno porte (adaptações não significativas) e podem ocorrer na adaptação de objetivos, conteúdos, do método de ensino e da organização didática, do processo de avaliação e da temporalidade do processo de ensino e aprendizagem.

Chamamos a atenção para a instrução 05 que diz: “A escola deve garantir, no seu Projeto Político-pedagógico, a flexibilização curricular para viabilizar o processo de inclusão”.

## **AUTONOMIA DAS ESCOLAS**

A descentralização e a municipalização são características das mudanças na política educacional brasileira, sobretudo tudo a partir da década de 90. Para Cunha (2006), princípios como os da descentralização, da democratização e da participação têm justificado novos arranjos no reordenamento das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino. Para a autora, a idéia de descentralização coloca-se no conjunto de argumentos que reforça a tese da revisão do papel de Estado.

OLIVEIRA e TEIXEIRA (2001 *apud* CUNHA 2006) relatam que a descentralização do ensino, o processo que tem a municipalização como uma das formas importantes de realização, não é uma idéia nova no Brasil. Esse movimento inicia-se antes da república, no Ato Adicional de 1834<sup>82</sup>. Sobretudo com a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, Cunha (2006) esclarece que as políticas educacionais foram fortemente condicionadas pelos pressupostos da descentralização e da municipalização do ensino.

A LDB de 1996 promove a descentralização favorecendo a autonomia escolar. No entanto, ao se pensar essa autonomia, parece que se trata de uma “autonomia relativa”, parafraseando Gadotti (2003), pois a escola ainda está atrelada a um aparato estatal, em que praticamente todas as suas ações administrativas e pedagógicas são regulamentadas e controladas

---

<sup>82</sup> O Ato Adicional de 1834 descentraliza o Império, cria assembléias gerais provinciais, extingue o conselho de Estado e transforma a Regência trina em uma (MARTINS, V, 2010).

pelos órgãos oficiais de gestão educacional, ficando refém de processos de avaliação e de controle (DIAS, 2003). Em relação à organização curricular, a flexibilização proposta na legislação esbarra em problemas frente a essas avaliações. SILVA (2010) completa essa idéia:

Essa pseudo-autonomia leva a escola a pensar que exerce poder sobre o assunto, mas, na verdade o que se vê, é que essas intervenções no currículo quase não acontecem e quando se tornam verdades, não passam de adaptações feitas pelos professores embasados nas experiências pessoais deles próprios (p. 15)

No entanto, há um espaço de discussão e de planejamento e a escola deve se envolver para garanti-lo. Esse espaço de ser registrado no *Projeto Político-Pedagógico*.

Alunos com deficiência nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede municipal de Corumbá – MS: Primeiras aproximações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional segue o princípio de descentralização presente na Constituição de 1988. A autonomia permite a construção de uma identidade à organização escolar (NEVES 1995). A construção de um Projeto Político-pedagógico refere-se à tendência de autonomia escolar e encontra bases na LDB. No artigo 12, inciso I, a Lei incumbe os estabelecimentos de ensino a *elaborar e executar sua proposta pedagógica*. No artigo 13 define como responsabilidade dos professores, entre outras, *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Inciso I) e *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino* (Inciso II).

Um Projeto Político-pedagógico deve ser uma elaboração coletiva e representar os anseios de determinado grupo e trazer suas especificidades. Portanto, na construção de projetos nas escolas deve haver planejamento, intenção de fazer, de realizar (VEIGA, 1995). Nessa perspectiva, o Projeto Político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas.

Perguntamo-nos se a tendência de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, adotada pela política municipal, estaria registrada nos Projetos Político-pedagógicos das escolas naquela localidade. Assim, propomo-nos à análise dos Projetos Político-pedagógicos das 15 (quinze) escolas municipais da rede municipal de Corumbá (MS). A elaboração dos Projetos Político-pedagógicos segue uma orientação da secretaria de educação, mas cada escola determina o seu período de vigência; umas o elaboram a cada dois anos (é a orientação geral da secretaria) outras a cada três anos ou a cada cinco anos. Não há padronização no período em que as escolas refazem seu Projeto<sup>83</sup>. Organizamos o material coletado de modo a identificar: a caracterização da clientela, as proposições curriculares e as propostas de avaliação. Posteriormente, verificamos a existência de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em cada instituição escolar.

Quadro 2: Projeto político-pedagógico: clientela, currículo e avaliação.

ESCOLA	ANO	PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA	CURRÍCULO	AValiação
A	2008 2009	A cada 2 anos	Atende a 07 (sete) bairros. A população desses bairros é na sua maioria composta por famílias de baixa renda, sendo que muitas ocupam habitações em áreas	Instrução: será levada em consideração a realidade de cada patologia, sendo em comum acordo, pelos profissionais envolvidos, a	Contínua, sistemática e integral, ao longo de todo o processo ensino-

<sup>83</sup> Registra-se que, no período de vigência, nenhum adendo foi feito em quaisquer dos documentos.

			consideradas de risco (encosta na orla fluvial). O nível de renda dessas famílias ocorre em virtude da grande informalidade à qual estão submetidas, uma vez que muitas são compostas por pescadores e ribeirinhos com baixo grau de escolaridade. Os serviços esporádicos também caracterizam essas famílias.	determinação do <i>método</i> de atuação em sala de aula; A caracterização e classificação do aluno com necessidades especiais se fazem necessárias para definir a <i>metodologia curricular</i> e como consequência, o seu <i>processo educativo</i> ; o <i>trabalho pedagógico</i> se desenvolverá no âmbito escolar dentro e fora da sala de aula, através das relações sociais, no qual todo conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, sendo que os alunos têm um papel ativo e compartilhado.	aprendizagem, observando-se o comportamento do aluno nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, através de diferentes técnicas e instrumentos.
B	2006 2007  2008 2009	A cada 2 anos	De acordo com a observação dos professores, os alunos apresentam condições sociais diversificadas, variando de um nível socioeconômico menos favorecido à classe média. Grande parte desses alunos mora no bairro e vem à escola de bicicleta, carro ou a pé. A comunidade é pouco participativa e, por isso, torna-se um desafio para a nossa instituição modificar essa realidade, buscando alternativas para aproximar mais as famílias das ações realizadas pela escola.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
C	2006 2008  2009 2013	A cada 3 anos  A cada 5 anos	A escola está inserida num bairro central e residencial da cidade e atende crianças, jovens e adultos oriundas dos bairros próximos e vindo de diversos bairros da cidade, na maioria das vezes são famílias de baixa renda. Os pais trabalham como autônomos funcionários públicos e em empresas privadas. As mães, em sua maioria, são domésticas. Devido às diferenças das características étnicas e culturais, a comunidade escolar está centrada na pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores a serem trabalhados com todos os educandos.	NADA CONSTA  NADA CONSTA	IDEM a escola A  IDEM a escola A
D	2008 2009	A cada 2 anos	Tem uma clientela formada por filhos de pescadores, domésticas, militares, pais separados, trabalhadores rurais, pais desempregados e de baixa escolaridade,	IDEM a escola A	IDEM a escola A

			oriundos de 05 (cinco) bairros da cidade.		
E	2007 2008	A cada 2 anos	A maior parte reside em 06 (seis) bairros próximos a escola. Os pais em sua maioria são caseiros e trabalham na construção civil. As mães são domésticas. São famílias com 03 ou mais de 04 filhos.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
F	2007 2008	A cada 2 anos	A escola atende crianças, jovens e adultos oriundos dos bairros próximos e alunos vindos da fronteira, da cidade de Puerto Suarez – Bolívia. Na maioria das vezes, são famílias de baixa renda.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
G	2008 2009	A cada 2 anos	Os alunos da escola são oriundos, em sua maioria de pessoas pertencentes às famílias assalariadas, com baixa renda, crianças em situação de risco, onde a carência material e afetiva é a tônica predominante	IDEM a escola A	IDEM a escola A
H	2008 2009	A cada 2 anos	A clientela é predominante constituída de filhos de pescadores. A comunidade apresenta baixo poder aquisitivo, a maioria dos moradores é semi-analfabeta; raros são os casos de pais que possuem o Ensino Fundamental completo. As crianças e adolescentes estão propensos à possibilidade de desenvolver vícios já que o bairro é considerado zona de risco devido à presença e a proliferação de drogas.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
I	2008 2009	A cada 2 anos	A escola esta inserida numa comunidade composta, na sua grande maioria, por pessoas pertencentes à classe econômica de média e baixa renda, com uma renda familiar entre 01 e 02 salários mínimos. Exercem diferentes profissões como pedreiros domésticas, dona de casa, catadores de materiais recicláveis, mecânicos, ajudante de serviços gerais, diaristas, padeiros, autônomo, funcionário público, feirante. Porém, existem também pessoas desempregadas e aposentadas. Em sua maioria, as famílias são compostas de pai, mãe, filhos. Mas, também existem famílias em que as crianças moram com as avós, com tios ou somente com a mãe ou o pai. A maioria parte das famílias tem mais de 04 filhos. Poucas são as famílias que têm portadores de necessidades especiais.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
J	2008 2009	A cada 2 anos	Os alunos da escola são oriundos em sua maioria de pessoas pertencentes às famílias assalariadas, com baixa renda, crianças em situação de risco, onde a carência material e afetiva é a tônica predominante.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
K	2006 2008 2009 2011	A cada 3 anos	Os alunos da escola são oriundos em sua maioria considerável de pessoas pertencentes à família assalariadas, com baixa renda, crianças em situação de risco, onde a carência material e afetiva é a tônica predominante.	IDEM a escola A  IDEM a escola A	IDEM a escola A  IDEM a escola A

L	2007 2009	A cada 3 anos	A escola atende atualmente cerca de 10 (dez) bairros das imediações. Sua comunidade interna abrange filhos de assalariados, pensionistas, militares, professores, bolsista do governo federal, mecânicos, diaristas, pedreiros, pintores, desempregados, mineiros, varejistas, atacadistas e outros.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
M	2008 2009	A cada 2 anos	A escola atende crianças, jovens e adultos oriundas dos bairros próximos e alunos vindos da fronteira, da cidade de Puerto Suarez – Bolívia. Na maioria das vezes são famílias de baixa renda.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
N	2007 2008 2009 2010	A cada 2 anos	Nossa escola atende uma clientela diversificada e que reside em vários bairros da cidade. A maioria dos alunos pertence à classe menos favorecida da sociedade, por isso, possui pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer.	IDEM a escola A	IDEM a escola A
O	2008 2009	A cada 2 anos	A clientela é composta na sua grande maioria, pertencentes à classe econômica de baixa renda, exercendo as funções de: empregadas domésticas, diaristas, balconistas, recepcionistas, diaristas e um grande número de pessoas desempregadas.	IDEM a escola A	IDEM a escola A

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Elaboração de Josilene Augusto Lobo.

No quadro acima retratamos trechos dos Projetos Político-pedagógicos das escolas de rede municipal, por se tratar de um instrumento considerado pelos documentos reguladores<sup>84</sup> como garantia de viabilização do processo de inclusão, através da flexibilização curricular. No que diz respeito ao currículo e a avaliação, as orientações dos Projetos Político-pedagógicos seguem os documentos nacionais de flexibilização e de consideração às diferenças, no entanto, chama nossa atenção, o fato de que nesses tópicos, a redação é exatamente a mesma em todos os Projetos encontrados.

Apesar das diferenças registradas nos Projetos no item “caracterização da clientela”, vimos que não há registro de crianças com necessidades educacionais especiais, salvo por uma observação na escola “I”: *“poucas são as famílias que têm portadores de necessidades especiais”*. Para verificação dessa situação, levantamos o número de alunos com necessidades educacionais matriculadas nessas escolas:

<sup>84</sup> Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); As Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica (2001); Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Municipal de Educação (2009)

Quadro 03 - Alunos com Deficiências nas Escolas da Rede Municipal de Corumbá-MS no Período de 2001 a 2008<sup>85</sup>.

Escola	Nº Crianças 2001	Nº Crianças 2002	Nº Crianças 2003	Nº Crianças 2004	Nº Crianças 2005	Nº Crianças 2006	Nº Crianças 2007	Nº Crianças 2008
A	0	0	0	0	0	01 s/ Diagnóstico	01 s/ Diagnóstico	01 s/ Diagnóstico
B	0	0	0	0	01 – S.D.	01 –S.D.	01 –S.D.	01- S. D. 01- DM
C	0	01-DM	01-DM	01- DM	01-DM 01- S.D	*01-DM *01 - S.D. 01- Surdo	01-DM 01 – S.D. 01- Surdo	01-DM 01 – S.D. 01 – Surdo
D	0	0	0	0	0	0	0	0
E	*01-DF	*01-DF	*01-DA 01-DF	01-DA 01-DV 01-DF	01-DA 01-DV 01-DF	01- DA 01-DV 01-DF	01-DA 01- DV 01-DF	01-DA 02-DV 01-DF
F	0	0	0	0	01-DM	02-DM	02-DM	02-DM 01-BAIXA VISÃO
G	0	0	01-CEGO 01-DF	02-DF	01 – DM 01-CEGO 02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF
H	0	0	0	0	01-S. D	01-S. D.	01-S. D.	01-S. D.
I	0	0	0	0	0	0	0	0
J	0	01-DM	01-DM	01-DM	02-DM 01-DA	02-DM 01-DA *01-PC	02-DM 01- DF 01-DA 01-PC	01-DF 03-DM 01-DV 01-DA 01-PC
K	0	0	01-DM	02-DM	02-DM 01-DV	02-DM 01-DV	02-DM 01-DV	01-DM
L	0	0	0	0	02-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO	02-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO	01-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO 01- CEGO	01-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO 01-CEGO
M	01-DA	02-DA	02-DA	03-DA	04-DA	05-DA	07-DA	08-DA

<sup>85</sup> 2001: Ano de aprovação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Paramos o levantamento em 2008, pois não localizamos dados mais recentes.

	02-DM	03-DM 01-DV	03-DM 01-DV	03-DM 01-DV	03-DM 01-DV	03-DM 01-DV	02-DV 04-DM	02-DV 05-DM
N	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	02- TGD 02-DA 01-D. Mult. 01 - DF

Fonte: Ficha de requerimento de matrícula dos alunos com NEE das escolas. DA: Deficiência auditiva; DM: Deficiência Mental; DF: Deficiência física; PC: Paralisia cerebral; SD: Síndrome de Down; Dmult: Deficiência Múltipla; TGD: Transtorno Global de Desenvolvimento. Elaboração: Josilene Augusto Lobo.

À exceção das escolas D, I e N até 2008, há registro de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as demais. Portanto, a presença de alunos com deficiência na rede municipal de ensino, ao menos, desde 2001, contradiz sua invisibilidade na “clientela” dos Projetos.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar da valorização nos documentos nacionais do Projeto Político-pedagógico como documento representante de autonomia escolar e de consideração às especificidades, verifica-se o registro idêntico de trechos em todos os Projetos analisados. Das 15 escolas da rede 12 possuem alunos com diferentes deficiências matriculados, no entanto, eles não estão identificados na “caracterização da clientela” dos Projetos analisados. Essas informações requerem maior atenção e suscitam alguns questionamentos: Por que os Projetos Político-pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Corumbá (MS) não registram os alunos com deficiência? Por que todos os Projetos trazem o mesmo texto quando se referem a possíveis modificações curriculares para atender a diversidade? As escolas não se consideram aptas a fazer tal adaptação?

Essa situação parece indicar a pseudo-autonomia ou de autonomia relativa escolar, como apresentado anteriormente e contradiz o projeto de inclusão escolar da cidade como um município-pólo do Programa do Governo Federal para disseminação da Educação Inclusiva. Talvez a “invisibilidade” dos alunos com deficiência nos Projetos Político-pedagógicos indique a invisibilidade nos procedimentos escolares, já que as recomendações que poderiam atendê-los (nos itens currículo e avaliação) são cópias idênticas entre si e não criações escolares que demonstrem envolvimento dos professores para atender de modo mais adequado seus alunos. Esses aspectos nos levam a pensar: será que o Projeto político-pedagógico tem sido espaço de discussão e de planejamento?

### REFERÊNCIAS:

BRASIL/MEC/SEESP. Educação Inclusiva: o direito à diversidade, v. 01. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BRASIL/MEC/SEESP. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Programas e ações. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826). Acessado em abril de 2010.

BRASIL/MEC/SEESP Educação Inclusiva. Documento Orientador do Programa. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova. Revista de Cultura e Política – CEDEC – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. Nº 45, 1998. Pp.49-95.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do estado. Novos Estudos CEBRAP. Nº50, 1998, pp. 5-12.

CORUMBÁ. SMEC. Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Corumbá, 2008.

CUNHA, Maria Couto. A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente no Brasil. 2006. Disponívels: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf> data 13/04/2010

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais Brasília: CORDE, 1994,54 p.

DIAS, G. A dimensão política do projeto político-pedagógico: rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública. In. MACHADO, E.M. e CORTELAZZO, I.B.C. (Org). Pedagogia em debate: desafios contemporâneos. Curitiba: UTP, 2003. Disponível em <http://www.utp.br/mestradoemeduacao/peddc.html>. Acessado em abril de 2010.

GADOTTI, M. Da Municipalização do ensino ao sistema único e descentralizado de educação básica. III ERMEC - Encontro da Rede Municipal de Campinas. Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria de Educação, 21 de Junho de 1996. Disponível em

[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao\\_Brasileira/Municip\\_Sistema\\_Unico\\_1996.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Brasileira/Municip_Sistema_Unico_1996.pdf). Acessado em 20/11/07.

\_\_\_\_\_. Escola cidadã. 9º ed. Cortez. São Paulo, 2003.

MARTINS, V. Aspectos juridico-educacionais da Carta de 1824. Site do Curso de Direito da UFSM. Disponível em <http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>. Acessado em abril de 2010.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. Traduzido por: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial. 2ª reimpressão, 2006.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: (org.) VEIGA. Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível, p.g 95/129. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Marla V. Moreira de. O governo Lula (2003 - 2005) e o Programa Educação Inclusiva - direito à diversidade: um passeio pelas políticas públicas para a educação especial. In: I Encontro de Políticas Públicas e Inclusão Social - Direitos Sociais e Enfrentamento da Pobreza, 2007, Fortaleza. I Encontro de Políticas Públicas e Inclusão Social - Direitos Sociais e Enfrentamento da Pobreza, 2007. Disponível em: <http://www.fic.br/geppes/trabalhos/MarlaVieiraMoreiradeOliveira.doc>. Acesso em: 14 de janeiro de 2010.

SILVA, F.T. O currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. 27ª Reunião da Anped, 2006. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt12/t124.pdf> 14/04/2010.

VEIGA. I. P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

**Regina Cely de Campos Hagemeyer**

Universidade Federal do Paraná

regicely@terra.com.br

## **OS SUJEITOS DO CURRÍCULO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE VALORES ÉTICO – SOCIAIS NA ESCOLA DO SÉCULO XXI.**

O contexto atual, de mudanças rápidas em todas as esferas da vida humana, caracteriza-se por novas conformações sociais e culturais que influenciam as identidades de crianças e jovens que freqüentam a instituição escolar neste início de século. Ao caracterizar essas novas configurações culturais a partir das teorizações de Giroux, Sacristán e Costa, busca-se questionar o conceito de sujeito e o papel da escola ao formá-los, como grande desafio ao trabalho curricular de qualidade a professores e educadores. Problematisa-se inicialmente o conceito de sujeito no quadro analisado e da ética na sociedade atual, a partir de Severino e Goergen. Ao aprofundar essa questão, apresenta-se pesquisa qualitativa de cunho etnográfico sobre as práticas de professores inovadores de escolas públicas brasileiras, que mediam, catalisam as novas necessidades do ensino e formação humana na sociedade atual, transpondo-as para suas práticas. Na análise das questões do que se define -em trabalho de tese de doutorado- como campo humano social na pesquisa do processo curricular, os professores deparam-se com a diversidade cultural, a imprevisibilidade de condutas, a descartabilidade dos objetos, das experiências, o imediatismo, o mundo virtual, os afetos fugazes. Nessas novas faces da identidade dos jovens, apresentam preocupações, metodologias e práticas diferenciadas no trato curricular. Mostram - se perplexos frente aos dilemas referentes à validação de todas as formas de ser e estar na sociedade contemporânea e a falta de perspectivas de futuro para os alunos. Em meio ao tratamento dos conteúdos curriculares, buscam atividades que problematizem a formação de valores ético sociais e acenam para a redefinição sob nova ótica, de categorias como identidade, subjetividade e cidadania, na sua relação com a educação escolar, como temas relacionados às rupturas e instabilidades do mundo atual. Nas análises das práticas docentes, são tratados portanto tres pontos fundamentais, permeados pelas reflexões sobre o papel da ética na formação dos novos sujeitos na sociedade contemporânea: - as novas concepções no trato da diversidade cultural (raça, gênero, etc );- a reflexão da mídia como poder formativo e de validação cultural; a recomposição do conceito de cidadania na educação atual; a formação de subjetividades esclarecidas no trabalho curricular. Essas análises são aprofundadas e ampliadas a partir das teorizações de Sacristán, Deleuze, Pretto, Morin e Moreira, visando contribuir para a construção de referenciais sobre a formação de valores ético sociais no trabalho curricular docente com os sujeitos da escola do século XXI.

O presente artigo focaliza a formação de valores ético sociais como um dos grandes desafios neste início de século à educação escolar. Como instituição na qual interferem as questões culturais contemporâneas, a escola recebe crianças e jovens influenciados em suas identidades, pelos processos de transformação em todas as esferas da vida humana.

Nas novas faces sociais de crianças e jovens, os professores preocupam-se com a passividade diante da mídia, o preconceito quanto às diferenças sociais ligadas a raça, gênero e sexualidade como significativas interferências nos processos de formação de valores ético sociais nos alunos.

Nessa caracterização propõe-se caracterizar a partir de Severino(2006) o conceito *de ética* e suas conformações na história de forma breve, para situar as questões postas à formação de valores éticos nos sujeitos da sociedade atual, considerando os antagonismos entre a transmissão de comportamentos e regras morais tradicionais, as posições críticas de emancipação e as reconfigurações dos Estudos Culturais inscritos na pós modernidade, sinalizadas por Giroux (1993; 1999), Goergen (2001) e Costa(2006). A pergunta que se faz é: *É possível hoje formar valores ético sociais considerando os sujeitos da escola atual, e quais questionamentos, práticas e reconfigurações podem referenciar essa formação?*

Considerando o currículo como cruzamento das questões políticas, científicas, tecnológicas e culturais, expressos na seleção de conhecimentos e processo pedagógicos no âmbito escolar, são vários os questionamentos que interpelam os professores ao formar os sujeitos que freqüentam a escola atual.

Para identificar as questões referentes a esse processo, apresenta-se a pesquisa realizada em duas escolas da rede pública de Curitiba, com professores que desenvolvem na escola, processos de mediação crítica e compreensiva entre a cultura mais ampla e os alunos (HAGEMEYER, 2006). Para a análise desses processos, utiliza-se as categorizações de Shulman (1987), considerando a cultura da escola, a partir da noção de *habitus* de Bordieu (1980), visando identificar as mudanças presentes nas práticas escolares pesquisadas, frente à desestabilização dos valores tradicionais e universais.

Considerando as questões identificadas na análise da pesquisa, são tratadas quatro questões referenciais, cujos aspectos preponderantes reconfiguram categorias centrais dessa formação, relacionados às rupturas e instabilidades do mundo atual:

- Diferenças de raça, classe e gênero: dimensões conceituais;
- O poder da mídia e a formação de subjetividades;
- Resignificação do conceito de cidadania;
- A formação de subjetividades esclarecidas: autonomia, solidariedade e singularização.

Em cada um desses temas, nas proposições de Guattari (1987), Giroux (1999) e Sacristán (1999), propõe-se vislumbrar parâmetros referenciais que contribuam para a reflexão crítica e busca de reconfigurações conceituais para a formação ético-social dos sujeitos do currículo na escola atual.

## **A ÉTICA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CURRÍCULO**

Os parâmetros tradicionais da transmissão de comportamentos e atitudes com base em ideais morais da virtude e dos bons costumes, não mais satisfazem nas práticas de formação valorativa de famílias e professores. Para Severino (2006), o conceito designa filosoficamente, uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração é marcada pela consciência subjetiva sobre esses valores.

Etimologicamente a ética e a moral retiram seu sentido dos termos *ethos*, do grego, e *mos*, do latim. Os valores éticos tradicionais da conduta humana, atrelados a elementos de excelência nas ações e atributos como bravura, ponderação, justiça e beleza, foram baseados no pensamento grego clássico de Sócrates, Platão e Aristóteles (JAEGER, 1995). Os princípios do cristianismo, a par desses postulados, cobriam muito mais dos homens, pelo cultivo da virtude e do afastamento dos desejos e paixões.

O sistema de pensamento metafísico e moral religioso, prevaleceu por longo tempo na história e teve seu auge na era feudal, como modelo moral para a sociedade e para a educação escolar. Tais postulados foram rejeitados a partir das grandes descobertas científicas do século XVI, pela afirmação da confiança na racionalidade humana que deslocou para o homem a responsabilidade de conhecer e se emancipar. Goergen (2001), cita Descartes que no século XVII lança as bases do *pensamento racional*, como o centro das produções humanas, da política e da arte, configurando uma ética antropocêntrica.

O movimento Iluminista, no século XVIII, propôs nesta perspectiva, o aprimoramento da razão para tornar as sociedades cultas, eticamente boas, politicamente justas e igualitárias. O homem emancipado e livre através da razão, seria no entanto, o ideal do homem submisso à ordem burguesa e aos interesses das regras nascentes do mercado.

Boto (2001), refere-se a Rousseau (1976), como pensador iluminista que propôs a formação humana fundada na razão e no dever, tendo como base, a sensibilidade, o discernimento e a autonomia. Nessa perspectiva, Kant (1995) pregaria o livre arbítrio para a escolha de normas que adquirissem universalidade, e tivessem validade moral para o progresso humano.

As teorizações marxistas, representaram a ruptura com o pensamento idealista do século XIX, e contribuíram com elementos críticos para uma ética sob a qual as sociedades ocidentais capitalistas seriam analisadas principalmente a partir das análises das ciências sociais. A teoria marxista revisitada, a partir dos Estudos dos intelectuais da Escola de Frankfurt, instigou processos de desvelamento da opressão cultural e de classe. Giroux (1986) propôs uma pedagogia crítica, de resistência e emancipação social, destinada aos procedimentos de educadores que definiu como radicais.

A partir de 1980, os objetivos de emancipação e conscientização política às práticas dos educadores, são propostos por Dermeval Saviani (1991), a partir da *pedagogia histórico crítica*. A concepção consistia em mudanças de direcionamentos ideológicos no ensino, pelo trabalho de conteúdos curriculares desveladores dos problemas históricos, políticos e sociais, visando uma formação crítica da *cidadania e da emancipação social*, pela via da escola.

Essas concepções, podem ser identificadas nas formulações da proposta curricular de Currículo Básico da Secretaria de Educação do Paraná, que vigorou de 1990 a 1998. A instauração de propostas críticas para as escolas públicas, mesmo acompanhados por grande investimento em cursos de formação, foi um processo difícil e lento, mas suas influências no entanto, aparecem na análise da pesquisa, nos depoimentos dos professores com mais de quinze anos de trabalho.

Ao final do século XX, a queda de mitos construídos a partir da década de 1970, instiga mudanças substanciais nos valores morais e sociais vigentes na época. Para Goergen (2001), nas décadas posteriores, os desígnios do mercado e da globalização da economia, desimpedida dos entraves do Estado, levariam à possibilidade do controle e manipulação dos códigos da vida humana, o que significou a mudança e retrocesso dos projetos sociais de emancipação.

## **INFLUÊNCIAS NAS CONFORMAÇÕES DE IDENTIDADES, ATITUDES E VALORES ÉTICOS**

Diversos significados são atribuídos à idéia de sujeito considerando a ambigüidade do termo nos dias atuais. Costa (2006) chama a atenção para as transformações radicais, rupturas e descontinuidades que se instalam no panorama de manifestações culturais, teorizações e concepções presentes na contemporaneidade. Na formação de valores ético sociais, a interferência da noção de *identidade* está presente nas várias definições ou visões sobre a idéia de sujeito ao longo do tempo. Na noção psicanalítica de sujeito, a formação da identidade se dá no processo psíquico dos indivíduos. Na concepção antropológica, o conjunto de características distintivas de um grupo confere identidade aos sujeitos. Nas tendências dos Estudos culturais, circunscritos nas concepções pós modernas, a identidade é concebida como uma “celebração móvel” como definiu Hall (1998, *apud* COSTA, 2006), dadas às variadas e diferentes condições de existência. Esse estado de coisas é diagnosticado como “crise de identidade”, na qual indivíduos e grupos sociais encontram-se deslocados tanto do seu lugar no mundo quanto de si mesmos. As formas de agir não mais equilibradas e estáveis, comportam a fragmentação e a mobilidade, que acontecem em diferentes tempos e em movimento constante.

Numa sociedade em que o homem perdeu os parâmetros éticos e vive situações de desemprego, marginalidade, discriminações, violência, fica difícil aos educadores e professores, o trabalho da formação de valores ético sociais. Giroux (1993) propõe considerar os alunos/estudantes como *subjetividades*, cujas identidades em formação não podem ser excluídas das noções de *direito e de autonomia*, fundamentais ao trabalho educacional. As influências das mudanças radicais nos parâmetros valorativos e da ética, tem no entanto na natureza do trabalho pedagógico educacional (Hagemeyer, 2006), a

reafirmação pelos professores participantes da pesquisa, de uma prática formativa na qual visam a construção/emancipação do ser humano.

Ao analisar a relação entre pós - modernidade, ética e educação, Goergen (2001), situa o final do segundo milênio como um momento de olhar para as possibilidades do destino individual e social humano, para construir um núcleo personal a partir do qual seja possível ordenar/orientar as decisões dos sujeitos e cidadãos sociais. Os professores pesquisados evidenciaram nos seus depoimentos, questionamentos e práticas nesta perspectiva.

### **A PESQUISA REALIZADA:**

A investigação em foco, desenvolvida no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Currículos e Programas do curso de Pedagogia, foi instigada pela constatação de que um grupo de professores desenvolve em escolas públicas, processos mediadores críticos de leitura e compreensão das necessidades do ensino e da formação dos alunos no complexo contexto atual, transpondo-as aos processos de suas práticas curriculares.

Definidos por Hagemeyer (2006) como *catalisadores críticos*<sup>86</sup>, esses professores se distanciam de uma visão adaptativa de absorção das imposições sociais e econômicas atuais. Os processos pedagógicos que desenvolvem demonstram visão histórica, domínio de conhecimentos sobre área na qual atuam e saberes didático pedagógicos, que conferem à *prática* desenvolvida um processo teórico prático qualitativo .

Participaram da pesquisa oito professores, com tempos de 5 a 21 anos na profissão docente. Foram considerados quatro campos do conhecimento docente na análise: o profissional, o científico, o didático pedagógico, e o *humano social*. Buscou-se nessa abordagem concentrar as reflexões sobre as práticas docentes no campo *humano social*, no qual surgem as preocupações da formação ético social dos alunos na contemporaneidade.

Considera - se os processos da cultura escolar, em suas diferentes dimensões e manifestações nos objetos e processos produzidos na escola, pela utilização da noção de *habitus* de Bourdieu (1980) na análise das práticas pesquisadas. A noção de *habitus* permitiu considerar as influências deste efeito estabilizador no cotidiano escolar, para verificar os movimentos de mudança frente aos desafios da formação de valores.

A pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada por entrevista a partir de questionário semi-estruturado e observações de atividades dos professores, como aproximação da realidade e a partir de elementos da etnografia (Ludke e André, 1986). As questões formativas e éticas evidenciadas exigiram um retorno, realizado em reunião, para oportunizar maior oportunidade de expressão de opiniões.

Para Shulman (1986), ao verbalizar sobre esses procedimentos, exercem um domínio epistemológico e de ultrapassagem dos saberes sobre os conteúdos disciplinares apenas. A categoria compreensão é utilizada por Shulman (1987), como percepção dos professores sobre os processos pedagógicos necessários para que os alunos apreendam os conteúdos. Esta categoria é ampliada na pesquisa, para contemplar as questões identificadas e interpretadas pelos professores. Como conceito-chave, revela uma capacidade ampliada, dinâmica e processual, que pressupõe compreensão crítica da sociedade (MOREIRA, 1990), e atitude de pesquisa e experimentação ( MORIN, 2002).

### **O QUE REVELARAM OS PROFESSORES**

---

<sup>86</sup> Tese de doutorado: ver referencias .

Os professores demonstraram consciência sobre o papel docente na sociedade atual, pela *compreensão* de sua função como agentes que ensinam e formam o ser humano, optando pela *construção* do homem, na sua positividade e dignidade, que permanece como aspecto que não abandonam na formação dos alunos, a todo custo. Comentaram suas dificuldades ao exercer esse papel, quando verificam comportamentos destrutivos desencadeados pelos processos sociais em que os alunos se inserem. Uma das professoras<sup>87</sup> comenta que a escola “*passa a não ser importante para o aluno hoje; os shoppings, os amigos na esquina, bares, vídeo games, tribos e gangs entre outras motivações, parecem ser mais atraentes*”.

Um dos professores afirmou que o machismo, a dominação social, as guerras, o fundamentalismo, o individualismo e a violência são exemplos “*embandeirados na TV e nos meios de comunicação*”. Comentou as freqüentes notícias de violência e exemplificou as freqüentes manchetes sobre os homens/mulheres – bomba, com convicções geradas no processo cultural e fundamentalista de países árabes, agravadas por pressões e interesses envolvidos nos conflitos econômicos do país. Tais motivos, para o professor não justificam a divulgação em noticiários de TV principalmente, que naturalizam tais violências.

Para outro professor, de Educação Física, não é possível aceitar o agir para a destruição, seja qual for o motivo, porque “*um educador não pode instigar o aluno a comportamentos destruidores ou negativos*”. Afirma que há posições em defesa dos direitos e da dignidade humana a serem retomadas com os alunos constantemente e que “*não podem soar como sermão*”. O professor leva em conta a condição do jovem na sociedade e modifica as atividades da disciplina que considera de interesse vital para a formação do adolescente. Trabalha a consciência do corpo, da própria identidade no mundo e inclui a dança e a música, como parte do conteúdo, exploradas a partir de ritmos e linguagens atuais e dramatizações. Participa de bate-papos com os jovens na escola, buscando mobilizar sentimentos e interesses para relações autênticas consigo mesmo, no mundo e com o outro.

Pondera ainda uma das professoras, que o trabalho pedagógico não consiste em “mudar a cultura do aluno”, mas tem o objetivo de construir “algo positivo na sua vivência”. Outro professor declarou “lidamos com a positividade e com a negatividade do ser humano, temos que optar pela positividade.”

Os professores, em geral, reafirmaram a preocupação da falta de perspectivas de vida da maioria dos alunos. Os processos de violência nas relações com o outro, parecem apontar aos professores a necessidade de oportunizar o planejamento de visitas a entidades ou ONGs, que se interessam por causas relativas à infância, à velhice, e a processos formativos comunitários.

O reflexo das *propostas críticas* deflagradas em 1980, com objetivos de *emancipação e cidadania*, aparecem nos depoimentos de professores com mais de quinze anos na profissão. Os professores buscam informar o aluno sobre as questões conjunturais mundiais e as decorrências no contexto brasileiro: pobreza, exclusão de bens sociais, desinteresse do homem pelo meio ambiente, falta de ética no comércio, etc, utilizadas nas atividades de artes, literatura, história ou matemática. Essas relações canalizam desejos e impulsos de solidariedade e alteridade comum nos jovens, mas nunca instigados.

Os professores mostraram que houve interesse pelos Temas Transversais: saúde, sexualidade, ética etc., mas criticaram a forma fragmentada como foram propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), presente nas escolas pesquisadas. Os problemas com que se deparam, como o consumismo, a degradação ambiental, passividade diante da mídia, levam a um tratamento menos linear dos conteúdos e à busca de reflexões e condutas de cunho ético e valorativo, que deveriam ser constitutivas dos conteúdos curriculares, como declaram.

---

<sup>87</sup> Os professores na tese (Hagemeyer, 2006), foram identificados com nomes fictícios e nesta abordagem, procura-se evidenciar seus depoimentos, sem identificá-los.

Verifica-se que os professores optam por propostas que já comprovaram como eficazes, atitude definida por Sacristán (1998, p. 105-106) como *moldagem*, processo no qual pode-se visualizar o *currículo real* e em ação na escola. Para Shulman (1987), este é o momento da *transformação* da prática, que pressupõe a busca de novos elementos para modificar métodos e selecionar materiais adequados.

Os professores declararam não instigar a imposição de preceitos morais ou regras normalizadoras que afrontem as subjetividades já em formação, e buscam apoiar escolhas e atitudes construtivas dos sujeitos da escola atual, a partir do diálogo franco e de atividades de pesquisa sobre os problemas sociais do homem contemporâneo.

Uma das professoras da área de Ciências, aproveitou o team sobre o aparelho reprodutor, para falar sobre a sexualidade. Apesar do “ar de riso”, os alunos levantaram questões sobre a gravidez na adolescência, sobre suas relações de amizade, namoro, a atitude de “ficar”, etc. Com formação religiosa, a professora mostrou estar situada como educadora do seu tempo e não apresentou posições *moralistas* no trato da sexualidade, revelando *compreensão cultural e social* sobre o tema.

A partir da consciência de que há opções a fazer, os professores optam ainda por padrões *morais* nos quais foram formados e sob os quais viveram, e requisitam, pelas questões paradoxais que enfrentam, maior interlocução sobre a validação cultural sem critérios de todos os comportamentos na sociedade atual.

Para os professores a mídia tem levado a uma formação passiva dos sujeitos da escola, em questões referentes a áreas fundamentais da vida humana. Comentaram que parte dos alunos tem acesso à internet, que fecha um círculo de poder sobre essa formação. Muitas das questões levantadas têm origem nos problemas veiculados pelos programas de TV, que tocam em temas como as diferenças de classe, raça e gênero, em filmes, desenhos, seriados, etc..

Um dos professores, declarou que a mídia dissemina diferentes atitudes “*colocando em evidência comportamentos de promiscuidade, prostituição, traição, desonestidade, liberação de bebidas e drogas etc., como se não trouxessem nenhuma consequência aos jovens*”. Denunciam a criação de necessidades sobre *o que é bom*, e que determina o que os jovens e crianças “*devem ser ou ter*”.

Evidenciaram o preconceito passado nas novelas de TV, que “*antes reforçavam o racismo através de personagens negras com papéis humildes e que hoje, aparecem ocupando cargos liberais, com projeção e situação de destaque...*”, o que para os professores camufla ainda o problema social e o preconceito racial. As ponderações levaram a propor um trabalho que possibilite relações da escola com representantes dos movimentos raciais, visando estabelecer diálogos reais sobre a questão racial.

Os professores comentam as figuras de heróis e vilões, e suas derivações em jogos de carta e vídeo games, que captam o interesse dos alunos. Utilizam os artefatos da mídia: TV, vídeo, internet, CDs ou filmes, mas falaram da falta discussões qualificadas sobre os processos midiáticos, e o papel da escola para formar *tele - espectadores e/ou um internautas críticos*. Têm recorrido ao diálogo e à opinião franca sobre as conversas a que os alunos estão expostos na Internet, notícias e programas televisivos com temas de violência e destruição, vistos com frequência. Uma das professoras pesquisadas, ao utilizar os recursos da mídia, propôs um projeto sobre o tema *Cidadania*, para informar os adolescentes sobre questões sociais e ambientais. Considera que a inclusão digital não é somente uma questão técnica, mas crítica e ética, portanto pedagógica.

Face às análises da pesquisa sobre questionamentos e práticas docentes ao formar valores ético – sociais na escola atual, propõe-se tratar de quatro questões que aparecem como fundamentais às reflexões e estudos que respondam à formulação inicial desta abordagem, a partir das posições dos autores selecionados, sem no entanto direcionar ações ou receitas. Os aspectos referem-se a uma necessária reconfiguração conceitual referente aos seguintes temas:

- Diferenças de raça, classe e gênero: dimensões conceituais
- O poder da mídia e a formação de subjetividades.
- A relação entre educação escolar e cidadania;
- A formação de subjetividades esclarecidas: autonomia, solidariedade e singularização .

### **DIFERENÇAS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO :DIMENSÕES CONCEITUAIS**

Em vários momentos foram levantadas na pesquisa questões referentes às diferenças de raça, classe ou gênero, como enfrentamentos para os professores, que demandam posicionamentos no que se refere à formação de valores ético sociais. Assumir a diferença é também reconhecer que esse é um conceito a ser usado para resistir aos aspectos do seu legado ideológico, a serviço da exclusão e da subordinação, para desenvolver atitudes e referências críticas ao utilizar os seus limites e potenciais.

Giroux (1999) aponta nesta análise, um primeiro movimento de conservadores, no qual o termo diferença justifica relações de racismo, patriarcado e exploração de classe, sendo utilizado como desvio. Como marcador de poder para nomear, rotular e excluir, leva a propor a revisão de duas questões: a primeira refere-se às subjetividades e identidades, como construções justapostas e contraditórias, e que não constituem somente uma conformação histórica e social, mas são parte de um processo contínuo de transformação e mudança. Ao acreditar que a subjetividade torna-se um efeito somente da linguagem, presente nas visões pós estruturalistas, a ação humana tende a desaparecer e corre-se o risco de perder o entendimento de como atua dentro das interfaces de posições do sujeito.

A outra questão, refere-se à posição política da identidade, como categoria contraditória e mutável, a ser considerada na reconstrução de processos democráticos mais amplos e nas escolas como esferas públicas. Isso significa organizar as escolas e a Pedagogia em torno de um propósito e significado que torne a diferença fundamental para uma noção crítica e real de cidadania e vida social, movimento voltado à busca das noções de igualdade e justiça na vida cotidiana dos jovens.

Tal intenção sugere aos educadores a construção de práticas pedagógicas nas quais as experiências dos alunos possam ser ouvidas e interrogadas, para que nas pesquisas e atividades, os mecanismos históricos, ideológicos e institucionais se tornem visíveis. Nesse aspecto a fronteira entre a escola e a sociedade mais ampla se encontra nas escolas onde negros, brancos, latinos e outros sujeitos se encontram, demonstrando a importância de uma perspectiva multicêntrica. Os professores, agentes culturais e alunos não somente reconhecem as ideologias justapostas e contraditórias, mas constroem suas próprias identidades, dentro e entre os vários grupos .

Refere-se Giroux (1999) à possibilidade da transposição dos limites culturais que oferecem as linguagens e as experiências, para repensar as relações de poder, o que significa dar voz àqueles que têm sido excluídos e silenciados, resgatando diferentes narrativas a serem ouvidas e assumidas como experiências de vida. Nessa perspectiva, alerta-se às responsabilidades éticas, políticas e pedagógicas referentes ao racismo, que ao serem enfrentadas, evitam uma posição liberal e dual na relação professor aluno nessa questão. A centralidade e a singularidade da raça como princípios de organização sócio-econômica, tendem a resgatar a opressão e exploração racial presente e passada e sob esse prisma, bem como todas as outras formas de desigualdade, subordinação, terror, questões de gênero e classe.

Identifica-se no centro das questões problematizadas pelos docentes a dimensão fundamental da sua função e da prática formativa, na qual se constrói o ensino e a formação humana de crianças e jovens, que no entanto não pode ser delegada somente à escola e aos professores, já que é uma questão cujas causas são culturais, sociais e estruturais.

A partir do ano 2000 principalmente, observa-se que as propostas oficiais e a literatura pedagógica por meio de vários autores, propõem a aplicação de conceitos e práticas multiculturais como folclorismo, guetização de culturas, multiculturalismo reparador, entre outras. Candau (2002) sugere que na formação do professor, esses reducionismos sejam superados a partir do que define como uma *visão intercultural*.

Uma educação intercultural diz respeito aos diferentes agentes a que se destina a escola direta ou indiretamente: professores, coordenadores, alunos, pais, comunitários etc, e é constitutiva dos cursos de formação e desenvolvimento profissional do professor. Os pontos levantados por Giroux (1999) e Candau (2002), expõem os mecanismos históricos, ideológicos e institucionais que têm forçado a exclusão e dela se beneficiado.

### **A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES ESCLARECIDAS: MODELIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO**

Com a mundialização dos mercados e novas tecnologias, o mundo assistiu à reordenação do capitalismo em escala planetária e os mecanismos de comunicação de massas como a computação gráfica, capaz de criar fantásticas realidades imaginárias, formas extremamente atraentes de lazer virtual, cinematográfico e televisivo, têm uma positividade inegável, inclusive no campo artístico, informativo e comunicativo para os jovens.

Para Guattari (1987), os artefatos da mídia no entanto, têm o objetivo de atingir a subjetividade do espectador, criando desejos e angústias e movendo-o a consumir produtos de todos os tipos e usos, a adotar comportamentos ditados pela publicidade e por outros processos de informação, em meio à guerra de concorrências do mercado.

Na contra mão da excessiva crítica sobre a mídia, Pretto (2006, p.115) lembra o exemplo da comemoração do 15º aniversário do episódio do massacre da Praça da Paz Celestial, em Hong Kong, na China, cuja imagem foi repetida à exaustão, pela TV e Internet. Um jovem manifestante chinês, postado à frente de uma coluna de tanques de guerra, evidenciou um embate entre duas forças: a da violência real e simbólica dos tanques de guerra, e a invasiva das câmeras de televisão, que transmitiram ao vivo e a cores a cena chocante para todo o mundo.

Pode-se constatar aí o paradoxo presente nos objetivos e resultados da formação pelos meios de comunicação, e pode-se também analisar o gesto de indignação no qual aquele jovem esqueceu-se de si mesmo e denunciou a violência em seu país, no qual estão implícitos motivos morais, políticos, alterativos e éticos.

Na questão da formação da subjetividade dos jovens hoje, Guattari (1987), destaca o empreendimento de *modelização* da subjetividades, contra o processo massificante da mídia, propondo um processo de *singularização e subjetivação*, por meio de experiências estéticas, solidarização de causas, discussão de problemas coletivos, divulgação de trabalhos artísticos, pesquisas e documentários históricos, políticos e outros, que incentivem relações face a face. Os processos de subjetivação, tendem a reverter lógicas de opressão e sobre-codificação das demais linguagens, agenciando a *sensibilidade ética e política*.

### **A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA**

Os temas identificados por alguns professores estão relacionados ao conceito de *cidadania* em vários momentos, e são requisitados como busca perspectivas de futuro e respeito à realidade cultural e social dos alunos. Foi possível detectar componentes trabalhados nas atividades, como a *sensibilidade e a indignação* para com eventos que deterioram a vida do homem, em situações – limite como a da degradação ambiental, as drogas e a violência. Nas atividades que desenvolvem, voltadas aos problemas ambientais, visão social e alteridade no trato humano, os professores são realistas, verbalizaram impressões, se emocionaram .

As posições referentes à noção da diferença em termos relacionais, que a vinculem a atitudes solidárias e a uma política mais ampla tendem a construir novas referências para a cidadania nas escolas e na sociedade. No contexto atual, o surgimento de comunidades anônimas urbanizadas, assistem ao refluxo desses movimentos e a redução do *sujeito* a um papel de adaptação à produção.

Como constatação de que carecer da cidadania é ficar excluído da participação social e estar ou não educado é a chave desse exercício na atualidade, evoca-se questões que oportunizam a liberdade de pensamento e expressão, participação política e social, como perspectiva de futuro aos alunos, visualizadas pelos professores. As questões presentes na análise da pesquisa neste aspecto, indicam a mudança dos parâmetros e conceitos que relacionam *educação e cidadania*. Sacristán (2002, p. 149), apresenta razões prioritárias para uma resignificação dessa relação nos seguintes aspectos:

1- como *possibilidade de ser padrão de referências para normas e valores na escola*, e que demanda uma re - tomada pela escola de sua função emancipatória e de impulso ético, que possa apoiar a teoria e a prática dos professores.

2- como *razão epistemológica*, que atribui conceitos - chave da educação e cria um novo sentido para a *formação dos sujeitos*, não somente apoiada em padrões psicológicos, e na qual a *cidadania* guia o desenvolvimento dos alunos, aproxima-se de suas *subjetividades*.

3- como relação entre *capacidade criadora da educação e cidadania democrática*, pela autonomia do pensamento, pela sensibilidade para com a diferença, a cooperação, a capacidade de diálogo em conflitos, a compreensão das interdependências no mundo atual, aspectos éticos que incluem a preocupação com *os direitos humanos e a paz*.

4- como enfrentamento dos *desafios da sociedade globalizada* frente a intercâmbios de todos os tipos, que exigem novos padrões de pensamento, referentes às relações sociais, em movimento de culturas de *contraglobalização*. Pressupõe a reconstrução da cidadania nos âmbitos político, econômico e cultural diante *da mudança* e do esvaziamento do padrão clássico em que nasceu e se desenvolveu.

### **A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES ESCLARECIDAS: AUTONOMIA, SOLIDARIEDADE E SINGULARIZAÇÃO**

A subjetividade é uma espécie de argila que vai sendo modelada sob a cultura dominante em cada sociedade, sendo que o homem adquire independência e autonomia social, sempre relativas (GUATTARI, 1987). Nesse processo, aprende a língua, costumes padrões de comportamento e valores estéticos, formados a partir de referências ou códigos de uma determinada cultura.

O fenômeno determinante da cultura de massa, emerge do adensamento urbano das várias culturas, bem como de processos de humanização e desumanização coexistentes (GUATTARI, 1987). As observações dos professores apontaram que as subjetividades são constituídas pela mídia, nos desenhos, novelas, peças publicitárias entre outros produtos. Guattari (1987) indica que os signos dominantes sobrecodificam os âmbitos de vida de cada um, modelizando relação dos sujeitos entre si e com os objetos, produzindo significações, sentidos e códigos de interação.

O termo 'modelizar', utilizado por Guattari (1987), é próprio da semiótica de significantes, na qual as diversas linguagens podem ser traduzidas, captando significados de outro contexto, para submetê-los a regras que os traduzem, reconstruindo também as linguagens e objetivos da sociedade globalizada. Nesses parâmetros, define-se quem, e o que é necessário ou não, sendo esse um processo que uniformiza subjetividades .

Buscando subverter essas lógicas semióticas Guattari (1987), propõe um processo de "singularização ou subjetivação", no qual as pessoas, podem dar vazão à sua verdadeira subjetividade. Sabe-se que muitos processos dessa natureza permeiam as relações de experiências estéticas e éticas singularizantes nos movimentos sociais, notadamente dos jovens, em

solidarização a causas e problemas coletivos, na divulgação de trabalhos artísticos, pesquisas e documentários históricos, políticos e outros em que os recursos da mídia estão inscritos. Tais atividades não descartam a as possibilidades de leitura, do imaginário, do conhecimento político e literário, vitais para os jovens, que em vários momentos podem ser canalizados de forma crítica.

Observou-se nas atividades dos professores catalisadores críticos, essa possibilidade, nos processos transdisciplinares dos conteúdos da formação, na vivência da educação ambiental, na compreensão dos valores e interesses dos jovens hoje, nas vivências do corpo como identidade e nos processos de pesquisa sobre as questões – limite da vida atual. Uma das marcas desse trabalho é, sem dúvida, o resgate no diálogo face a face, em atividades que descrevem a centralidade da dignidade e da vida cultural dos alunos, a caminho de convivências mais solidárias entre as pessoas.

## CONCLUSÕES

Nessa abordagem, foi possível tratar de algumas das questões sobre a formação de valores ético sociais em crianças e jovens da escola contemporânea, que evidentemente não esgotariam tão vasto tema. A resposta à pergunta inicial, tem demandado questionamentos referentes a vários aspectos da formação humana pelos professores catalisadores críticos .

Os questionamentos, dilemas e decisões provisórias presentes na pesquisa, apontam para uma nova consciência, a partir de necessárias compreensões de que é urgente fazer algo quanto à formação de valores ético sociais frente à naturalização da exclusão, da discriminação cultural e degradação ambiental que o mundo atravessa. A constatação nas práticas dos professores da atitude de compreensão e pesquisa sobre essas questões, aponta uma modificação do habitus tanto nas práticas adotadas como na construção de novas formas e processos ao ensinar/formar os alunos na escola atual.

Na contemporaneidade, os antigos territórios da família, da profissão etc, se desfazem e observa-se que para crianças e jovens, a instituição escolar é mais um lugar de referências para seus projetos valorativos e interesses sociais. Sem interlocução construtiva, sobre os problemas característicos da juventude, os jovens encontram-se à deriva, à mercê dos processos publicitários e massificadores da mídia, e na vida social, à mercê de grupos distintos, tanto construtivos e próprios da idade, como negativos, ligados à violência e a atitudes destrutivas. As relações autoritárias de disciplinamento ou a reprodução de processos presentes numa sociedade excludente, identificadas pelos professores, foram substituídas pela interlocução e o diálogo, uma vez que mobilizam interesses e linguagens dos jovens.

A mídia oferece as infinitas possibilidades do mundo virtual e das imagens que capturam sonhos e desejos infantis e juvenis. Para Adorno(1985), a incongruência entre a produção industrial da cultura, e a regressão dos ideais de crítica e emancipação, mostram que a técnica não tornou a sociedade esclarecida, e que um retorno às lembranças de atrocidades do passado como a de Auschwitz, teriam a força de evidenciar a desensibilização dos sujeitos face à barbárie.

Nas categorias evidenciadas a partir da análise sobre os processos da prática e depoimentos dos professores, aponta-se uma questão central, que tende a retomar atitudes de respeito e dignidade humana, referente ao trato das diferenças culturais de raça, gênero, sexualidade. Na perspectiva *multicêntrica* proposta por Giroux (1999), a existência dos vários grupos sociais, podem se encontrar e expandir seu potencial, considerando as várias possibilidades que interrelacionam identidades justapostas e contraditórias, na construção das subjetividades de jovens e crianças na escola.

A centralidade da cultura refere-se também à cidadania e está igualmente remetida às novas conformações dos grupos sociais que precisam ter suas vozes, culturas e interesses valorizados nos processos de ensino e formação. Por outro lado, as problematizações dessa construção, ultrapassam os parâmetros das comunidades e inclui questões, valores estéticos e interesses em escala mundial, requisitando novas assimilações e práticas. Para os professores, os dilemas da formação de

valores ético sociais no mundo atual, os fazem retomar os valores de dignidade humana, justiça social e emancipação e se constituem em tarefa complexa, na qual o trabalho apenas começa e em muitos aspectos, está ainda por explorar .

## REFERENCIAS :

- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento - fragmentos filosóficos. ZTrad, de Guido de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.
- BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio, In: Revista *Educação & Sociedade*, ano XXVII, n. 76, Outubro/2001.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília, 1998.
- CANAU, V.M.C. Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- CHAUÍ, M. Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COSTA, M. V. Quem são? O que querem? O que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI, In: MOREIRA, A.F.B; ALVES, M.P.C. e GARCIA, R.L.(orgs) Currículo, cotidiano e tecnologias, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Teoria educacional crítica em tempos pós - modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOERGEN, P. 2001. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Autores Associados.
- GUATTARI, F. Revolução molecular. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HAGEMEYER, R. C. C. Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras. Tese (Doutorado). 266f Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- JAEGER, W. Paideia: A formação do homem grego. São Paulo; Martins Fontes, 1995.
- SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth. In: Teaching Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- \_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A, Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986..
- \_\_\_\_\_. Le sens pratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- MORIN, Edgard, 2002. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- MOREIRA, A.F.B. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Currículo Básico para a escola pública, 1990.
- PRETTO, N. Mídia, Currículo e o negócio da educação. In: Currículo, cotidiano e tecnologias, In: MOREIRA, A.F.B; ALVES, M.P.C. e GARCIA, R.L.(orgs) Currículo, cotidiano e tecnologias, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno, 1998. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Revista Educação & Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

**Teresa Figueiredo & Isabel Sanches**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

teresafigu@gmail.com

## **A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA. ESTUDO DE CASO**

Este estudo de caso incide num jovem com 13 anos de idade, que frequenta o 8º ano de escolaridade, numa turma do ensino regular. O aluno é detentor de incapacidade motora e incapacidade de produzir fala. Tem vindo a usufruir de tecnologias de apoio. No final do ano lectivo transacto, foi-lhe prescrito um novo equipamento - O My Tobii.

Como evidencia um bom potencial intelectual, envidam-se todos os esforços para que conclua o 3º ciclo de escolaridade, transite para o ensino secundário e futuramente para o ensino superior, conforme desejo da família e do aluno.

No que se refere às adequações no processo ensino-aprendizagem, usufrui de apoio pedagógico personalizado dentro da sala de aula, nas disciplinas de carácter mais prático. A professora de Educação Especial presta-lhe apoio na organização dos materiais e das actividades e na reavaliação das tecnologias de apoio necessárias para melhorar a sua funcionalidade e reduzir a sua incapacidade. Beneficia de adequações curriculares individuais, dadas as graves dificuldades ao nível da coordenação motora, da apreensão e manipulação de objectos, que lhe provocam grande lentidão na realização de qualquer tarefa, que se traduzem na redução do currículo, principalmente na eliminação de itens, conteúdos ou temas, considerados de menor importância, nas disciplinas de Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. As adequações no processo de avaliação contemplam uma avaliação diferenciada, a nível de tempo e dos instrumentos. Estes podem conter textos ou enunciados mais curtos ou de resposta curta, de verdadeiro/falso, respostas por associação e questões de escolha múltipla. As próprias respostas podem ser ditadas, contornando-se o problema da morosidade na realização escrita.

O que se pretende com este trabalho de investigação é a realização do levantamento das medidas que têm vindo a possibilitar a inclusão do aluno na comunidade educativa e a avaliação das mesmas. Para isso procedeu-se a um estudo qualitativo, utilizando a entrevista e a observação como técnicas de recolha de dados, visando a compreensão da situação, em função da articulação de todos os recursos humanos e materiais. Abordar a trajectória deste aluno é uma forma de abrir caminhos para a prática inclusiva nas nossas escolas e na comunidade. Sugerir pistas de intervenção articuladas, entre todos os que trabalham e acompanham o seu projecto de vida, tendo sempre em conta a experiência vivenciada pelos mesmos, é o abrir de portas para tantos outros que se deparam com dificuldades semelhantes.

Palavras – chave: Flexibilização Curricular; Escola Inclusiva; Paralisia cerebral; Tecnologias de apoio; Estudo de caso.

### **1. INTRODUÇÃO**

Com a inclusão de crianças em situação de deficiência nas escolas regulares surgiu um complexo conjunto de problemas ao nível da comunidade escolar, que se vai deparar com professores e técnicos da acção educativa não preparados e escolas sem infra-estruturas de apoio adequadas.

O estudo apresentado incide sobre uma turma do 8º ano de escolaridade e a problemática da inclusão na comunidade escolar e social. Desta turma emerge um aluno, que vamos designar por André, em situação de deficiência, paralisia cerebral. O aluno, em causa, frequenta uma Escola Básica Integrada da Região Educativa de Lisboa. Como intelectualmente revela grandes capacidades, envidam-se esforços para que conclua o 3º ciclo de escolaridade, transite para uma escola secundária e prossiga os estudos no ensino superior, como desejo manifesto pelo próprio e pela família.

O que se pretende com esta comunicação é dar conta das medidas que estão a ser implementadas e que têm vindo a possibilitar a inclusão do aluno na comunidade que o envolve e o seu sucesso educativo e social. Reflectir sobre a adequação dessas medidas e sobre a articulação entre todos os que trabalham e acompanham o projecto de vida deste aluno é outro dos nossos grandes objectivos.

Para o André, pretendemos uma maior autonomia, através da (i) utilização efectiva do *My Tobii* na sala de aula, o que tem sido difícil de conseguir, por razões exteriores ao próprio aluno, uma maior autonomia nas (ii) deslocações pelos espaços escolares, como corredores, biblioteca e recreio e (iii) a libertação das superprotecções de que é alvo, o que se por um lado ajudam, por outro prejudicam e muito.

Abordar a trajectória deste aluno e reflectir sobre ela poderá ser o abrir de mais um caminho, quiçá outros, para a efectivação de práticas inclusivas nas nossas escolas.

## 2. CONSTRUINDO A ESCOLA INCLUSIVA

O movimento da inclusão escolar, gerado a partir da Declaração de Salamanca (1994), procura provocar um novo tipo de resposta para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, a Educação Inclusiva (Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2003; Sanches & Teodoro, 2006, 2007, entre outros), a qual preconiza um novo paradigma de escola, uma escola geradora de sucesso para todos, uma escola de inclusão e não de selecção, uma escola atenta à diversidade e não uma escola indiferente às diferenças, uma escola que responde à singularidade do aluno no grupo e com o grupo de pares, através da cooperação e da diferenciação pedagógica inclusiva.

A escola que se pretende implementar, a escola que inclui, não designa um professor para o aluno considerado com necessidades educativas especiais<sup>88</sup>, aquele aluno que apresenta dificuldades nas aprendizagens, mas co-responsabiliza toda a equipa de profissionais e os próprios pares nas aprendizagens a efectuar no contexto escolar, sem deixar de co-responsabilizar o próprio aluno alvo.

De todos os profissionais envolvidos, tem papel relevante o professor da classe à qual pertence o aluno considerado com necessidades educativas especiais, uma vez que passa mais tempo com o aluno, em conjunto com toda a classe. A criação dos professores de apoio educativo (Despacho n.º 105/97, de 1 Julho89) veio introduzir na escola regular um novo conceito: o apoio à classe, ao professor da classe, nos casos em que as problemáticas da mesma o justifiquem. A colaboração entre estes dois profissionais revela-se não só importante mas necessária para que, sempre que necessário, o ensino e a aprendizagem cooperativa sejam uma realidade não só a nível dos alunos, mas também a nível dos professores.

A colaboração e cooperação com os outros intervenientes do processo, como seja, a família, a direcção da escola, os pares, os auxiliares de acção educativa, os técnicos e o próprio aluno revelam-se imprescindíveis para que a educação inclusiva traduzida em direito e participação activa seja uma utopia realizável.

## 3. A PARALISIA CEREBRAL

<sup>88</sup> Em Portugal, o Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, cria o “grupo de recrutamento de Educação Especial” e, consequentemente, através do Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, uma população específica e categorizada através da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), regredindo para uma escola com dois sistemas: o regular e o especial, longe das perspectivas avançadas internacionalmente, destacando, no campo, a Unesco.

<sup>89</sup> Neste momento este despacho já não está em vigor. Com o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, recuou-se em relação aos avanços que tinham sido introduzidos, substituindo os professores de apoio educativo pelos professores de educação especial.

Segundo Costa (1996), calcula-se em 2.5/1000 a percentagem de população dos 0-16 anos portadora de qualquer tipo de deficiência motora. Considerando censos de 1979, teríamos em Portugal um total de 8345 crianças deficientes motoras. Referindo Rodrigues (1984), “podemos considerar a deficiência motora como uma perda de capacidades, afectando directamente a postura e/ou movimento fruto de uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas efectoras, reguladoras e efectoras do movimento no sistema nervoso e ósteo-muscular” (p.29).

A criança com a síndrome Paralisia Cerebral, é detentor de um conjunto de sintomas a nível neuromotor, sendo a deficiência mais frequente na infância. É uma situação resultante de uma lesão cerebral, normalmente ao nível do sistema nervoso central, que afecta o cérebro em período de desenvolvimento – período pré-natal, neo-natal e pós-natal- nos primeiros anos de vida. É uma lesão fixa, estática e não progressiva que prejudica todo o desenvolvimento neuro-motor na criança. As perturbações são habitualmente as que predominam e consistem numa perturbação da aquisição do padrão normal do movimento, numa perturbação da postura, com um padrão anormal de mobilidade, persistência de reflexos primitivos e alterações do tónus, força, coordenação e existência de movimentos involuntários.

Há situações em que crianças com Paralisia cerebral apresentam um deficit mental significativo, outras situações onde há uma capacidade cognitiva normal ou mesmo acima da média. Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), referem que

Crianças com deficiências neuromotoras graves estão muitas vezes impedidas de comunicar através da fala, devido à impossibilidade de exercerem um controlo correcto sobre o seu aparelho fonador. Podem no entanto, possuir capacidades e necessidades comunicativas grandes, se as lesões cerebrais que inibem o mecanismo da fala, não as afectarem do ponto de vista cognitivo. Para estas crianças, a fala não constituirá o canal ou veículo principal do seu processo comunicativo, sendo consequentemente necessário proporcionar-lhes, tão cedo quanto possível, um sistema Alternativo/Aumentativo de Comunicação (p.4).

Podemos ajudar uma criança/jovem em situação de deficiência, levando-a a avaliar as suas possibilidades e limitações; descobrindo adaptações que lhe permitam utilizar objectos de trabalho; respondendo a todas as questões colocadas, honestamente e sem ambiguidades ou confessando que não se sabe se for caso disso; desdramatizando os aparelhos e a deficiência, levando-a a recorrer à mímica ou ao gesto, sempre que haja dificuldade na expressão oral; estimulando-a, se ela se inibir por vergonha ou medo, a participar nalguma actividade; valorizar aquilo que ela fizer bem.

Para Azevedo, Ferreira e Ponte (1999:16), a linguagem desempenha um papel importante “no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do comportamento, para além de suporte fundamental da interacção social”. Neste sentido, é fundamental proporcionar ao indivíduo com incapacidade algum tipo de sistema aumentativo ou alternativo de comunicação, de forma a não privá-lo desta capacidade.

Existem três tipos de paralisia cerebral. O primeiro tipo que apresentamos é a espasticidade que se verifica quando os músculos apresentam um aumento do tónus, dependendo da velocidade da mobilização. A musculatura das crianças que apresentam este tipo de distúrbio é relativamente mais tensa, contraída e muito difícil de ser movimentada.

A disquinesia é outro tipo de paralisia bastante frequente, sendo uma lesão que resulta no aparecimento de movimentos involuntários, que se verificam quando a criança não consegue controlar. Estes movimentos são normalmente lentos, contorcidos e suaves. A falta de controlo da saliva e as expressões faciais involuntárias são bastante comuns. Este tipo de paralisia pode ainda subdividir-se em outros três tipos:

a atetose, que se verifica quando existem movimentos involuntários, lentos e presentes nas extremidades dos pés e mãos;

a coréia, que se faz sentir com movimentos involuntários um pouco mais rápidos que os anteriores, embora ainda imprevisíveis e irregulares, nos músculos da face e nos dedos dos pés e mãos;

a distonia, que diz respeito a movimentos de contorções do tronco e dos membros.

Quanto ao último tipo de paralisia, a de tipo atáxico, as crianças com este tipo de distúrbio andam de pernas abertas para facilitar a base de sustentação do corpo, de forma a aumentar o equilíbrio, existindo, ao mesmo tempo, uma acentuada falta de coordenação dos movimentos da mão. Verifica-se, normalmente, um lento desenvolvimento das capacidades motoras e linguísticas.

A paralisia cerebral pode ainda ser classificada quanto à sua distribuição topográfica, ou seja, pode ser dividida segundo a seguinte tipologia: diplegia, quando existe um distúrbio maior nos membros inferiores em relação aos superiores; hemiplegia, quando apenas um dos lados do corpo é afectado; tetraplegia, quando existe um maior comprometimento das quatro extremidades superiores e inferiores perto da musculatura do tronco, provocando distúrbios do foro respiratório e dificuldades de expressão.

Puyuelo e Arriba (2000) referem que cerca de 75% dos casos de paralisia cerebral apresentam alterações ao nível do desenvolvimento da linguagem, uma vez que as diversas formas de expressão são baseadas em movimentos coordenados como a mímica, o gesto e a formulação de palavras.

“Deficit de audição, perturbações de percepção auditiva, disartria, deficiente coordenação de respiração ou disritmia, disфония (...)” são algumas das perturbações linguísticas normalmente associadas à paralisia cerebral (Andrada & Oliveira, 1979:257).

Por um lado, a linguagem compreensiva é francamente comprometida pela falta de estímulo linguístico e dificuldades auditivas. Por outro lado, de acordo com Gil, González e Ruiz (1997), a linguagem expressiva é também afectada devido às convulsões dos órgãos fonadores. A fala, quando existe, é normalmente lenta, com modificações na voz e com pausas de respiração atípicas.

Segundo Dormans e Pellegrino (1998), há que intervir de forma a melhorar a experiência da criança na participação das suas tarefas na comunidade, tendo os terapeutas ocupacionais um papel primordial nas equipas multidisciplinares de apoio às crianças com paralisia cerebral.

Os problemas visuais são, também, bastante frequentes, nomeadamente o estrabismo ou a descoordenação dos músculos do olho, que podem provocar uma dupla imagem (Gil, González & Ruiz, 1997). Também a epilepsia é frequentemente associada a este tipo de distúrbio, manifestando-se de diferentes formas, consoante o seu tipo.

Devido às grandes limitações que apresentam, é frequente estas crianças apresentarem dificuldades nos seus esquemas perceptivos, nomeadamente: a lateralidade, o esquema corporal e a estruturação espaço-temporal. Estas crianças podem apresentar ainda uma alteração ou atraso na aquisição de padrões de conduta social da comunidade de que fazem parte e ainda uma fraca independência social (Garcia et al, 1999). Esta falta de autonomia pessoal leva a que as crianças desenvolvam sentimentos de frustração. Diversos problemas como o controlo da baba, a dificuldade em mastigar e engolir, a falta de controlo dos esfíncteres ou mesmo a incapacidade de deslocação autónoma concorrem para a criação duma baixa auto-estima.

De acordo com Dormans e Pellegrino (1998), os terapeutas ocupacionais são membros vitais no apoio e intervenção a crianças com paralisia cerebral e suas famílias. A sua área de intervenção incide nas disfunções funcionais do corpo e limitações nas actividades de forma a melhorar a experiência da criança na participação das suas tarefas na comunidade.

#### **4. INTERVENÇÃO E PARALISIA CEREBRAL**

Cada criança que é diagnosticada com paralisia cerebral apresenta necessidades individuais e únicas (Case-Smith, 1996). É necessária a realização duma avaliação cuidadosa para que a intervenção vá, de facto, ao encontro das necessidades próprias da criança. Esta avaliação necessita de incluir os aspectos fortes e limitações da criança durante a sua *performance* funcional das actividades diárias que realiza e nos diferentes contextos em que as exerce. Todos os indivíduos com paralisia cerebral experienciam dificuldades no controlo do movimento e postura (Bax, 1964), no entanto distúrbios linguísticos, cognitivos, visuais e auditivos são também comuns, assim como também a existência de casos de epilepsia.

De acordo com Bleck (1987), as dificuldades motoras destas crianças influenciam o funcionamento diário da criança. Para Case-Smith (1996), há que intervir no sentido de melhorar a *performance* funcional da criança e melhorar a sua capacidade de interagir com o seu meio social e físico.

Para Gil, González e Ruiz (1997), a lentidão dos movimentos e a falta de coordenação levam a que muitas crianças possuam um ritmo de vida diferente, recebendo conseqüentemente estímulos diferentes dos das outras crianças. O desejo de conhecimento do que as circunda é, por vezes, comprometido pelo sentimento de insegurança transmitido pelos próprios pais, com medo que os filhos se magoem nas actividades do dia-a-dia.

De facto, ao trabalhar com crianças com paralisia cerebral, a independência funcional pode ser conseguida de diversas formas, nomeadamente: treino de competências sociais; tecnologias de apoio à melhoria e promoção de competências de auto-ajuda; adaptações ambientais de forma a facilitar a independência (Ketelaar et al, 2001).

A grande preocupação da intervenção deverá ser que a qualidade de vida das crianças seja sempre melhorada. É neste sentido que surge o termo “experiência de incapacidade”.

Quando se avalia uma criança com paralisia cerebral, dever-se-á ter em conta uma avaliação da amplitude do movimento, da força dos músculos, das sensações, incluindo uma análise do grau de movimento voluntário (Bleck, 1987). No entanto, torna-se também imperativo avaliar as capacidades funcionais do indivíduo, como por exemplo: comer, ter cuidados de higiene, ir à casa de banho, vestir, etc. Na verdade, os distúrbios motores e sensoriais muitas vezes não traduzem distúrbios funcionais.

## **5. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO ANDRÉ**

Da análise dos processos dos alunos, dos contactos com alguns encarregados de educação, dos diálogos informais com os vários professores da turma, da entrevista com a directora de turma, da observação naturalista e da técnica da sociometria foi possível identificar potencialidades e dificuldades que podem reflectir-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da turma em geral e do André em particular. Assim, a turma apresenta-se heterogénea a vários níveis e é constituída por alunos com ritmos de trabalho distintos. O nível de atenção/concentração é um pouco baixo. A turma mantém-se desde o 1º ano de escolaridade com a excepção de dois alunos que entraram no 5º ano de escolaridade o 12 e o 21. Segundo a análise dos questionários efectuados à turma é possível perceber que são os dois alunos mais rejeitados pelos colegas. A média de idades dos alunos é de 13 anos. Há doze alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino. Fazem parte da turma duas alunas de origem brasileira.

## **6. O ANDRÉ**

De acordo com a observação directa na sala de aula e no contexto escolar e da informação recolhida pela aplicação de entrevistas, formais e informais, podemos afirmar que o André é um jovem atento e crítico em relação ao que o rodeia, sabe tirar partido das situações, “malandrecão”, expressivo e inteligente. Tem 13 anos de idade, vive com os pais e uma irmã mais velha, com 21 anos, no seio de uma família estruturada. A gravidez foi vigiada e sem problemas. O parto foi de cesariana,

após longa espera sem que ocorresse o parto normal. Teve asfixia neonatal e os exames médicos realizados revelaram lesões cerebrais profundas, as quais se traduziram numa paralisia cerebral, tetraparésia com atetose, com forte descoordenação motora e grande dominância de movimentos involuntários.

A nível da comunicação verbal, apresenta graves dificuldades articulatórias, só conseguindo verbalizar algumas palavras e de um modo pouco perceptível. Pouco controle da deglutição da saliva. Apresenta limitações significativas na actividade e participação, resultantes de problemas ao nível das funções da voz e da fala e das funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento. Tem limitações, tais como produção de mensagens orais, interacções verbais e não verbais, na conversação e no acesso à informação. Precisa de um sistema alternativo de comunicação para facilitar o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Manifesta limitações ao nível da autonomia pessoal e social – auto cuidados – como por exemplo, vestir-se, lavar-se e ainda nas interacções interpessoais complexas. Ao nível da mobilidade, apresenta limitações em termos de andar e deslocação, mudanças das posições do corpo e da motricidade fina.

### 6.1. BREVE HISTORIAL DO PERCURSO ESCOLAR DO ANDRÉ

Da análise do processo do aluno, obtivemos informação que nos permite afirmar que com 3 anos de idade ingressou no Externato particular da área da sua residência, e com 5 anos, passou a frequentar o jardim-de-infância de uma Escola Básica Integrada. Frequentou o 1.º Ciclo também nesta escola não registando qualquer retenção ao longo da escolaridade. Logo que entrou para o jardim-de-infância o aluno beneficiou de medidas do Regime Educativo Especial, recebendo o apoio de educadores/professores de educação especial, bem como de uma auxiliar de acção educativa.

Ao longo do 1.º ciclo os professores e técnicos referem que o aluno fez bastantes progressos ao nível das aquisições escolares e na autonomia pessoal bem como ao nível da motricidade.

Foi avaliado pela equipa do CANTIC (Centro de Avaliação em Tecnologias de Informação e Comunicação) e foi-lhe prestado apoio ao nível das técnicas informáticas com utilização de um *joystick*, entre outros equipamentos, para acesso, ao computador. Para fazer uso desse equipamento, o aluno recorria a uma postura de mão muito incorrecta, que lhe poderia vir a acarretar problemas de subluxações, entre outros. Foi reavaliado pela equipa da UTAAC (Unidade de Técnicas Aumentativas e Alternativas de Comunicação) do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, e foi proposta, a experimentação de outras formas de acesso, nomeadamente através do varrimento automático e com recurso ao teclado do programa *The GRID*. Aprendeu bem a técnica do varrimento, seleccionando as letras de uma forma eficaz e com menor esforço, embora este novo programa não permita ao aluno que seja ele próprio a abri-lo, ficando, assim, menos autónomo nessa área. Por razões várias, escrevia com o nariz no computador portátil, conseguindo uma maior velocidade na realização dos seus trabalhos. O *The Grid* já não lhe dá resposta. A postura exigida naquelas circunstâncias pode vir a trazer-lhe consequências graves para a sua saúde, pelo que foi reavaliado no Hospital Garcia de Orta, tentando encontrar-se outros modos de acesso ao computador que poderão tornar mais veloz e eficaz o seu desempenho.

Após esta avaliação, no final do ano lectivo transacto, foi-lhe prescrito um novo equipamento - *My Tobii*.

Este equipamento, encontra-se em casa do aluno, à espera que o seguro seja efectuado, através do HGO. O equipamento foi concedido ao Hospital em regime de mecenato pela Portugal Telecom e o seu valor ultrapassa os 22 mil euros.

No presente ano lectivo, o André frequenta o 8º ano de escolaridade sem ter registado qualquer retenção e continua a fazer uma boa integração escolar, quer ao nível da turma, quer da própria escola. A Escola Básica frequentada pelo aluno realizou um protocolo/parceria com uma entidade da área, onde é feita a cedência/articulação e técnicos especializados.

Neste caso os alunos com necessidades educativas especiais têm uma Terapeuta da Fala, uma Técnica de Psicomotricidade e uma Psicóloga que prestam apoio a alunos sinalizados pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo. Usufrui de um tempo semanal de Terapia da Fala e de um outro tempo semanal, onde desenvolve a área da Psicomotricidade.

## 6.2. SITUAÇÃO ACTUAL

O André frequenta uma turma do 8º ano de escolaridade, uma situação considerada de sucesso no que concerne às questões da integração e inclusão.

No relatório final de ano (2008-2009), foi proposto para o presente ano lectivo, que o aluno deve continuar a fazer o seu processo de integração escolar, numa turma de contingente reduzido, deve continuar a frequentar todas as disciplinas/áreas curriculares não disciplinares do seu plano de estudo inserido na sua turma e deve continuar a usufruir de apoio na sala de aula, sobretudo nas áreas das expressões – Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Nas outras disciplinas o apoio deverá assumir uma forma mais pontual, e deve ser prestado pela professora de educação especial, ou outro professor, ou por uma funcionária de acordo com as características das disciplinas da natureza dos trabalhos em curso.

O André, a nível da Educação Especial tem usufruído, esporadicamente de apoio fora da sala de aula e tutoria em forma de apoio educativo dentro da sala de aula, principalmente nas disciplinas de Geografia e Ciências Físico-Químicas. O apoio prestado tem também como objectivo conhecer os modos de funcionamento do aluno nos diferentes contextos e actividades, para que melhor se possa intervir e alterar recursos, estratégias e procedimentos. Neste contexto, foram desenvolvidos contactos e procedimentos com vista a potenciar os recursos informáticos que culminaram na obtenção do equipamento informático *My tobii*, o que vai permitir ao aluno acompanhar o ritmo dos seus pares e as actividades desenvolvidas no seio do seu grupo e conseguir maior rapidez nas tarefas solicitadas, sobretudo as tarefas escritas.

É-lhe prestado também apoio, em contexto de sala de aula na realização das provas de avaliação, o que lhe permite terminar ao mesmo tempo que os restantes colegas da turma.

Desenvolve também competências ao nível da sua autonomia que lhe têm possibilitado reforçar a sua auto-estima e auto-confiança, nomeadamente ao nível da sua higiene e arranjo pessoal, nas deslocações pelo espaço escolar e idas à casa de banho e na alimentação.

A preocupação nesta fase incide na urgência do André ganhar uma maior autonomia e independência pessoal, tendo em vista a continuidade dos estudos no ensino secundário, uma vez, que o aluno tem revelado muito boas capacidades intelectuais. O desejo da família e do aluno remete para a continuação dos estudos até à entrada para o ensino superior - Engenharia Informática. Há, então, que criar as condições para que o aluno desenvolva competências relacionadas com os níveis de autonomia, nomeadamente maior interacção com os jovens da mesma idade fora da sala de aula e uma maior autonomia na sala de aula, na realização e acompanhamento das tarefas propostas pelos professores, não esquecendo a ajuda imprescindível do novo equipamento informático – *My Tobii*. O aluno tem neste momento, na sala de aula, o *Grid*, que considera lento, e diz não lhe dar a velocidade necessária para acompanhar o ritmo de trabalho da turma e sempre que pode e o deixam escreve com o nariz, o que prejudica muita a sua saúde, nomeadamente a coluna, o que pode levar ao desenvolvimento de uma escoliose grave, ou mesmo outros problemas.

É dada ênfase especial à área da Comunicação Aumentativa, assim como aos métodos e ferramentas pedagógicas que poderão facilitar a sua inclusão escolar e social, permitindo-lhe uma participação activa e qualitativamente mais eficaz nas actividades escolares e sociais.

É preocupação constante a necessidade de alertar e dar conhecimento aos docentes que apoiam a inclusão de crianças e jovens com incapacidades neuromotoras, nomeadamente com disfunção grave a nível motor e de comunicação, da necessidade de utilizarem recursos tecnológicos na sua prática pedagógica, a fim de obterem resultados positivos no ensino/aprendizagem destes alunos.

### REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A diversidade dos públicos nas nossas escolas começa a obrigar a uma flexibilização curricular que dê resposta às múltiplas necessidades que os alunos colocam ao sistema e aos professores, num acto de repensar a escola, em termos organizativos e curriculares.

A entrada *activa* dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, na escola, pela criatividade e profissionalismo a que “obriga” os intervenientes no processo, poderá ser um instrumento de mudança de paradigma da própria escola, transformando-se numa escola que se analisa, se avalia e constantemente ajusta e adequa o seu modo de funcionamento.

O André, pelo potencial intelectual que evidencia, e que não deixa ninguém indiferente, pelas múltiplas dificuldades com que se depara na concretização do seu projecto de vida e pelo seu sucesso, em termos pessoais, escolares e sociais, vem questionar a escola e o seu modo de funcionamento e ajudá-la a repensar-se e a reestruturar-se, em função dos seus alunos e não em função de um aluno “médio”.

Para poder dar resposta às necessidades do André, o professor da turma deixou de estar sozinho na sala de aula e teve de partilhá-la, não só com o professor de educação especial, seu parceiro pedagógico, mas também com a auxiliar de acção educativa, donde resultou uma cooperação eficaz e co-responsabilizante. Para que as aprendizagens fossem acessíveis a todos, a sala de aula e a escola abriu-se à entrada de ferramentas sofisticadas (My Tobii, Grid e outros) e à utilização de sistemas aumentativos de comunicação, partilhados por todos os alunos da turma. Os alunos desta turma puderam experienciar novas ou outras formas de potencializar e chegar ao sucesso. Os professores puseram em prática, por necessidade de resposta ao André, novas/outras formas de funcionar com todos os alunos, utilizando as tecnologias hoje ao nosso dispor, no seu quotidiano.

Para enfrentar todas as barreiras que se colocam a uma prática educativa verdadeiramente inclusiva, só nos ocorre citar o provérbio “quem quer arranja maneira, quem não quer arranja desculpas”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Andrada, M. & Oliveira, M. (1970). Perturbações de linguagem nas crianças com paralisia cerebral. *Revista Portuguesa de Deficiência Mental*, 1, pp. 253-264.

- Azevedo, L., Ferreira, M. & Ponte, M. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência (SNRIPD).
- Bleck, E. (1987). *Orthopedic Management in Cerebral Palsy: Clinics in Developmental Medicine*. Cambridge: University Press.
- Case-Smith, J. (1996). Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50, pp. 52-61.
- Costa, A.M. (1996). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, p.151-163.
- García, Á.; Uria, C.; Álvarez, M.; Espina, E.; Targa, S. & Gómez, P. (1999). *Niños y niñas con parálisis cerebral: descripción, acción educativa e inserción social*. Madrid: NARCEA.
- Puyuelo, M.& Arriba, J. (2000). *Parálisis Cerebral Infantil: Aspectos comunicativos y psicopedagógicos -orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. Em D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as Práticas dos Professores de Apoio Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Necessidades educativas especiais*. Unesco.

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Despacho n.º 105/97, de 1 Julho

Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro

Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro