

ISSN 2238-5630
Brasília-DF, v. 6, n. 2
Julho-dezembro de 2017

REVISTA
eixo
revistaeixo.ifb.edu.br

REITOR

Wilson Conciani

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Adilson César de Araújo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Cristiane Batista Salgado

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Luciana Massukado

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Simone Cardoso dos Santos Penteadó

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Branchine

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Suzana Curi Guerra

IMAGEM DE CAPA

Linnaea Mallette (CC0 Public Domain)

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Justo

Aline Alves

Letycia Souza

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Conceição de Maria Cardoso Costa

Dra. Daniele dos Santos Rosa

Dra. Edilsa Rosa da Silva

Dr. Glauco Vaz Feijó

Dra. Maria Eneida Matos da Rosa

SECRETARIA EDITORIAL

Fernanda Furst Signori



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total deste periódico, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

EDITORA



Reitoria - Qd. SGAN 610, módulos D, E, F, G.

CEP 70860-100 Brasília-DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

**Revista Eixo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Brasília/IFB. v. 6, n. 2 (jul.-dez. 2017) -
Brasília, DF: Editora IFB, 2017.**

**Semestral
ISSN 2238-5630**

1. Pesquisa Científica: Periódicos. I. Instituto Federal de Brasília

CDU 337

Autoras | Authors

Ana Luiza de França Sá*
ana.sa@ifb.edu.br

Marília dos Santos Bezerra**
mariliasonho@gmail.com

**OS DESAFIOS DA METODOLOGIA QUALITATIVA
NAS PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO****THE CHALLENGES OF QUALITATIVE METHODOLOGY
IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION RESEARCHES**

Resumo: Os trabalhos aqui apresentados transitam na interface Psicologia e a Educação e buscam apresentar uma alternativa epistemológica e metodológica para o estudo dos processos educativos. Nesse sentido, serão abordados relatos de experiência relacionados aos temas da aprendizagem, medicalização no contexto escolar e subjetividade. Estas reflexões partem das dissertações de mestrado defendidas pelas respectivas autoras, que fazem parte do grupo de pesquisa “O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento”. A Epistemologia Qualitativa busca recuperar o aspecto reflexivo no fazer científico, que tem como pretensão superar o positivismo e o instrumentalismo que predomina no campo das pesquisas em Educação. Fundamentada nessa compreensão, a produção do conhecimento é concebida como um processo construtivo-interpretativo, a pesquisa é caracterizada como um processo de comunicação e diálogo, e o singular é legitimado como instância de produção do conhecimento científico. Os estudos apresentados foram realizados em duas escolas públicas de Brasília, Brasil, e buscaram compreender as dinâmicas subjetivas que perpassam o ambiente escolar. A partir da análise das informações levantadas no curso de cada pesquisa, constatou-se a necessidade de se fazer uma mudança epistemológica na realização de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender são recorrentes na escola, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem neste contexto. Essa visão contribui para ampliação do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. As pesquisas evidenciam uma compreensão da aprendizagem a partir de um referencial organicista de desenvolvimento, o que impossibilita o entendimento acerca da diversidade das formas de aprender.

Palavras-chave: Epistemologia Qualitativa, metodologia de pesquisa, Educação e subjetividade

Abstract: The works presented here transpose the interface psychology and education and seek to present an epistemological and methodological alternative for the study of educational processes. In this sense, will be approached reports of experience related to the themes of learning, medicalization in the school context and subjectivity. These reflections start from the master's dissertations defended by the respective authors, who are part of the research group “The person who learns: learning as a development process”. Qualitative Epistemology seeks to recover the reflective aspect of scientific research, which pretends to overcome the positivism and instrumentalism that prevails in the field of research in educa-

Recebido em: 11/07/2017

Aceito em: 24/10/2017

tion. Based on this understanding, the production of knowledge is conceived as a constructive-interpretive process, research is characterized as a process of communication and dialogue, and the singular is legitimated as an instance of production of scientific knowledge. The studies presented were carried out in two public schools in Brasilia, Brazil, and sought to understand the subjective dynamics that permeate the school environment. From the analysis of the information gathered in the course of each research, it was verified the need to make an epistemological change in the study of the learning difficulties in the school context. The homogenization of the educational practices and learning strategies by students are recurrent in the school, generating a process of pathologization of the learning difficulties in this context. This view contributes to the widening of the discourse of inequality, since the pathological view defines those who are apt to learn and those who are not. The research evidences an understanding of learning from an organicist framework of development, which makes it impossible to understand the diversity of ways of learning.

Keywords: *Qualitative Epistemology, methodology of research, education and subjectivity*

INTRODUÇÃO

A interface Psicologia e Educação gerou, no decorrer do desenvolvimento da primeira, várias perspectivas diferenciadas que defendem, por um lado, o auxílio da Psicologia como ciência que corrobora o ato educativo (COLL, 1999) e, por outro, o desserviço da Psicologia para as práticas educativas (TUNES, 2013). A reconciliação necessária entre Psicologia e Educação como conhecimentos complementares para uma Educação emancipatória e transformadora demanda dos profissionais da Educação e de pesquisadores a necessidade de inaugurar no campo de pesquisa novas formas de conceber o conhecimento produzido nesta interface.

De acordo com Gatti (2010, p. 2),

Ao tratar da questão de conceitos em área científica, e seus sentidos, como também, ao discutir características de um campo de conhecimentos, estamos diante não só de uma questão teórico-epistemológica, mas de uma questão histórico-social. Muito do que se faz como ciência processa-se por “consensos”, mesmo que referidos a certo recorte da empiria. Ciência é construção de interpretações. Construção de interpretações é um processo humano-social-histórico. A discussão sobre a “independência” do pensamento científico,

da criação científica apenas como construção “intra-ciência”, dentro de seus “muros” (uma cidadã acima de qualquer suspeita), *versus* a posição de que sua construção é histórica e atravessada por condições específicas de sociedades, comunidades e suas culturas, é uma discussão que por enquanto não teve fim.

Dessa forma, destacamos os conhecimentos produzidos na interface entre Psicologia e Educação situados historicamente a partir das interpretações possíveis aos pesquisadores que se debruçam sobre as contribuições da pesquisa científica para a prática educativa tomando como ponto de partida a teoria psicológica, mais especificamente, a Teoria da Subjetividade de González Rey (2012, 2016).

Assim como Gatti (2010), González Rey e Mitjans Martínez (2016, p. 6) defendem que:

La concepción moderna de ciencia no fue um hecho aislado, sino parte de un momento histórico que representó um fortísimo giro para el desarrollo de la humanidad: el advenimiento del capitalismo industrial. Este fenómeno se acompañó de um desarrollo impresionante de la tecnología y la ciencia em estrecha relación con la emergencia de la industria. A su vez, se generó con una nueva visión del hombre y del mundo: el racionalismo y el empirismo. Estas iban de la mano en la ilusión humana de control sobre el mundo. El iluminismo en el siglo XVIII represento el pico de desarrollo de ese pensamiento y de la ciencia moderna.

Identificamos em diálogo com os autores que a participação da história na produção científica desempenha papel relevante para as interpretações levadas a cabo pelos pesquisadores que reivindicam o lugar da singularidade nas produções científicas, em especial, nas pesquisas desenvolvidas no interior da escola. Nesse sentido, a escola como espaço histórico de disseminação e produção de formas de socialização e representação do conhecimento possibilita a flexibilidade necessária para a produção de conceitos e sentidos da ciência no que se refere à interface Psicologia e Educação.

Acreditamos que a escola contribui para a pesquisa em Psicologia na medida em que se caracteriza como *locus* privilegiado de produção de sentidos sobre aprender e ensinar e que reproduzem, ao mesmo tempo, a realidade social historicamente construída por sujeitos a partir de uma perspectiva inovadora e autêntica.

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) busca recuperar o aspecto reflexivo no fazer científico, que tem como

pretensão superar o positivismo e o instrumentalismo que predomina no campo das pesquisas em Educação. Fundamentada nessa compreensão, a produção do conhecimento é concebida como um processo construtivo-interpretativo, a pesquisa é caracterizada como um processo de comunicação e diálogo, e o singular é legitimado como instância de produção do conhecimento científico.

Ao considerar o ato de produção do conhecimento como singular, inauguramos nas pesquisas qualitativas que se alimentam das referências educativas e psicológicas o lugar do pesquisador como principal elemento que produz interpretações acerca do objeto de estudo para além do dado quantificado passível de análise. Consideramos também que o discurso não é a única via de produção do conhecimento senão indutor de reflexões que alimentam a produção teórica na busca por interpretações de uma realidade situada historicamente.

Os estudos apresentados foram realizados em duas escolas públicas de Brasília, Brasil, e buscaram compreender as dinâmicas subjetivas que perpassam o ambiente escolar. A partir da análise das informações levantadas no curso de cada pesquisa, constatou-se a necessidade de se fazer uma mudança epistemológica na realização de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender são recorrentes na escola, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem neste contexto. Essa visão contribui para ampliação do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. As pesquisas evidenciam uma compreensão da aprendizagem a partir de um referencial organicista de desenvolvimento, o que impossibilita o entendimento acerca da diversidade das formas de aprender.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os métodos de pesquisa nas Ciências Sociais e na Educação vêm sofrendo transformações significativas no que se refere às perspectivas de análise. As Ciências Sociais se constituem a partir de uma ampla diferenciação nos métodos e técnicas de investigação de um determinado objeto de pesquisa, bem como na elaboração de teorias capazes de dar suporte e legitimação científica para tais objetos e suas respectivas práticas de investigação e avaliação.

Dessa forma, é possível perceber um aumento considerável no desenvolvimento de modelos teórico-metodológicos, sejam eles de caráter qualitativo ou quantitativo, capazes de afirmar o estatuto científico das Ciências Sociais e mais es-

pecificamente da Educação enquanto campo de produção de conhecimento válido. Esse desenvolvimento se expressa pelo crescente aumento de estudos no campo, e o desenvolvimento de uma série de manuais técnico-metodológicos para o desdobramento de pesquisas científicas na Educação (GATTI, 2007; GAMBOA, 2007; GOLDENBERG, 2007).

As discussões epistemológicas e metodológicas no campo das Ciências da Natureza, bem como nas Ciências Sociais, atravessam um período de transição e transformações paradigmáticas significativas. Muitos são os autores que discutem essas transformações no fazer científico e os seus desdobramentos para as práticas de investigação nas ciências como um todo (JAPIASSU, 1978; LYOTARD, 2002; SANTOS, 2004). A concepção clássica de ciência, dominante há vários séculos, é colocada em questão, e traz a necessidade de reconstrução e o fim da dogmatização do fazer científico. Para uma melhor compreensão, Santos apresenta algumas contribuições:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem (SANTOS, 2004, p. 21).

Na busca, por um conhecimento que se fizesse válido é que muitas disciplinas se inserem nesse debate de forma acrítica e pouco reflexiva acerca de seus métodos e teorias balizadoras. As Ciências Sociais e Humanas, como um todo, passam a buscar a sua cientificidade baseando-se nos modelos tradicionais das Ciências Naturais, anteriores a mecânica quântica, o que expressa a falta de atualização e posicionamento ideológico dos cientistas que ainda hoje assumem esse posicionamento. A Psicologia e a Pedagogia são exemplos, em que a objetividade, a neutralidade, também passou a ser norteadoras do fazer científico trazendo a ilusória concepção de um rigor científico universal.

Nesse sentido, é importante considerar que o desenvolvimento dos métodos de pesquisa em Educação deve ser entendido como um processo inserido num cenário científico mais amplo, envolvendo relações entre diferentes disciplinas sociais, eixos de pesquisa específicos, bem como com referências teóricas e metodológicas oriundas de outros campos do saber.

Japiassu (1978) aborda que o desenvolvimento das Ciências Sociais não ocorre de forma autônoma em relação às outras atividades humanas, ou seja, ela não possui um desenvolvi-

mento próprio. Nesse sentido, a atividade científica deve ser concebida na sua inter-relação com outros sistemas e atividades humanas, sendo que o seu desenvolvimento se dá de forma histórica e contextualizada.

O autor discute que as Ciências Humanas, na busca de sua cientificidade, acabam por renunciar o seu próprio objeto de estudo. Com o intuito de adquirir um *status* científico similar ao das Ciências da Natureza, as Ciências Humanas passam por um processo de desumanização. A relação estabelecida entre a cientificidade nas Ciências Humanas se torna proporcional à sua desumanidade, nas palavras de Japiassu (1978, p. 9) “quanto mais científicas se tornam, menos humanas se revelam”.

Deve-se dizer que a pesquisa social, por muito tempo, se constituiu como uma prática relegada aos seus campos respectivos. Sendo estas analisadas muitas vezes marginais, quando comparadas com outras práticas consideradas dominantes e mais legítimas. A ilusão de um ideal científico de objetividade e neutralidade fez com que a Ciências Humanas adotassem um modelo mecanicista para a compreensão das realidades humanas. A negação do sujeito enquanto objeto de estudo se dá pela estratégia da adoção de modelos quantitativos, para a compreensão do humano nas Ciências Sociais dominantes e, de forma muito especial em Psicologia, afetando sua expressão nas diversas áreas do saber, dentre elas a Educação.

Na Educação, tal problemática se faz evidente. Seria possível negar o sujeito na pesquisa em Educação? Como buscar uma cientificidade que se faça válida para a compreensão dos processos educativos? As reflexões de Gatti (2007) se fazem pertinentes a esse debate. A autora chama atenção para as especificidades da pesquisa em Educação. Pesquisar os processos educativos significa trabalhar com algo que é relativo aos seres humanos. Segundo a autora, o conhecimento a ser produzido, na esfera da Educação, nunca pode ser obtido por uma pesquisa de caráter estritamente experimental, em que se garanta a previsão e o controle do que está sendo estudado.

Isso se dá devido à complexidade em que a Educação enquanto campo do saber está envolvida. A Educação aborda questões desde os pontos de vista neurológicos e subjetivos implicados no processo de ensino e aprendizagem, como também a questões de ordem social mais ampla, que envolvem as políticas educacionais e a maneira pela qual a Educação se institucionaliza em sistemas escolares. Dessa forma, Gatti (2007) discute que a pesquisa em Educação vem se constituindo a partir de sua diversidade e abarca uma multiplicidade de problemas, como também se relaciona a uma variedade de métodos e abordagens possíveis.

Um dos motivos que justificam a importância desse debate sobre a qualidade das pesquisas desenvolvidas no campo da Educação é a recorrente crítica sobre a falta de fundamentações teóricas, bem como a falta de rigor metodológico no tratamento e análise das informações levantadas no campo de pesquisa. Evidencia-se que muitas pesquisas no campo da Educação buscam se adaptar aos fatores tradicionais das pesquisas em Ciências Naturais. Critica-se essa posição, tendo em vista que o entendimento clássico sobre os critérios de validade e confiabilidade nas Ciências Humanas não podem ser os mesmos que os adotados nas Ciências Naturais.

Geralmente, temos a ideia que a pesquisa social é definida pela ruptura ou por oposição à pesquisa natural. Percebe-se que a utilização de métodos de caráter quantitativo, o uso de estatísticas, se tornou recorrente nas pesquisas sociais, tendo em vista a necessidade desta em adquirir legitimação das comunidades científicas. Entende-se que no plano metodológico, a discussão voltava-se para a natureza dos dados. As estratégias epistemológicas caminhavam para a busca de uma objetividade, baseada no modelo positivista das Ciências da Natureza.

Os pesquisadores viam na matematização a razão de seu sucesso, e a possibilidade para atingir verdades universais passíveis de generalização. Assume-se que o conhecimento matemático é capaz de tornar científico o saber sobre o social. Aquilo que não se submete ao tratamento matemático deve ser eliminado do saber científico. De acordo com Pires (2014), isso ocorre mesmo antes da constituição das disciplinas das Ciências Sociais na forma que elas tomaram entre 1850 e 1945, o termo **ciência** já havia adquirido uma concepção hierárquica (saber verídico, por oposição ao saber imaginado, ao senso comum) e consagrava a supremacia das Ciências da Natureza. Como a linguagem matemática era estreitamente associada a estas últimas, sua adoção parecia ser uma condição *sine qua non* de abordagem científica.

Entretanto, no caso dos pesquisadores em Educação, lidamos com um processo humano subjetivo e, portanto, sujeito a algumas singularidades. Matematizar os processos educativos não nos parece a solução dos problemas metodológicos para o campo das pesquisas em Educação. A utilização de métodos estatísticos, dissociados de uma reflexão teórica consistente para a compreensão dos fenômenos educacionais, pode gerar uma visão uniforme das reais necessidades e uma percepção administrativa dos problemas.

De maneira geral, entende-se que a Educação seja capaz da transmissão e o aprendizado de conhecimentos culturalmente organizados. Esse processo de transmissão de conhe-

cimento de geração para geração é o objetivo fundamental da Educação. Compreende-se que os conhecimentos produzidos são relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, dos contextos, das teorias, dos métodos e das técnicas escolhidas por cada pesquisador (GATTI, 2010).

Kincheloe e Berry (2007) defendem que somos marcados pela incerteza, pelas transformações históricas e sociais, vivemos num mundo humano complexo e imprevisível, permeados por questões éticas, epistemológicas, ontológicas e políticas no campo científico e de produção de conhecimento e, portanto, a lógica monolítica do fazer pesquisa precisa dar espaço aos processos mais plurais de investigação, principalmente na Educação com seu caráter transdisciplinar.

Os autores buscam mostrar a necessidade da emergência de um novo paradigma em Educação, como um caminho alternativo, sem que a ciência perca com isso o seu valor científico. Este paradigma é o da complexidade, o da ciência que sabe que existe um observador que valida a experiência, que considera a historicidade, o multiculturalismo, a relatividade das verdades e as múltiplas leituras possíveis de um mesmo texto. A interpretação está diretamente ligada ao seu interpretador e as fontes de realimentação para essa interpretação são múltiplas. Unido a isso os recursos metodológicos permitem interpretações melhores que outras. São precisamente os recursos metodológicos os que permitem o vínculo das construções teóricas especulativas e o problema em construção.

A proposta que pretendemos apresentar com este trabalho não implica desconsiderar a importância dos métodos quantitativos nas pesquisas em Educação, mas trazer alternativas metodológicas-interpretativas que nos permitam compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de outras perspectivas, até então não exploradas nas pesquisas em Educação na sua interface com o conhecimento psicológico. Dessa forma, as reflexões de Gatti se fazem pertinentes a essa discussão:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial, não tem significado em si. (GATTI, 2010, p. 32)

Mais do que polemizar, colocando as duas abordagens em contraposição ou antagonismos, trata-se de apresentar a ques-

tão que não se encontra suficientemente discutida e trabalhada pelos pesquisadores, que se relaciona à tendência de não se discutir em profundidade as implicações do uso de determinadas técnicas, e adequação desse uso e de sua apropriação de forma consistente para a resolução de determinadas problemáticas no campo educacional.

No que se refere à temática das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, o uso de instrumentos quantitativos para a verificação do grau de inteligência das crianças avaliadas se tornou uma prática cada vez mais recorrente entre os profissionais de Psicologia inseridos no interior das escolas, desconsiderando outros elementos que se fazem importantes no momento da avaliação das dificuldades de aprendizagem. A utilização de métodos estatísticos desvinculados de uma interpretação teórica e historicamente contextualizada produz uma ação não reflexiva por parte do profissional de Psicologia. Nesse sentido, a precisão estatística dos testes psicológicos, pode assim ser ilusória ou até mesmo enganosa. Para Grouloux (2014, p. 79), “toda atividade de medida pede uma reflexão sobre o que se pretende medir e sobre a significação que esta medida pode ter, na falta da qual faz-se operar a medida no vazio”.

DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS

As pesquisas desenvolvidas pelas autoras constituem uma produção acerca dos problemas que afetam a aprendizagem e que encontra duas vertentes de análises distintas: a relação do professor com a lógica biomédica presente nas emissões de diagnósticos que revelam dificuldades de aprendizagem biologicamente respaldadas e a produção de testes psicológicos que reificam o lugar passivo da criança em relação ao aprender.

As pesquisas foram realizadas em escolas públicas de Brasília, Brasil, em um primeiro momento, com professores e profissionais do serviço de apoio de aprendizagem especializado e, em outro momento, com crianças diagnosticadas com transtornos de aprendizagem que frequentavam esse serviço.

Na pesquisa realizada com professores, foram considerados quatro professores voluntários de uma escola pública que constituíram um estudo de caso sobre as concepções de aprendizagem que estes possuíam em relação aos supostos transtornos de aprendizagem e suas ações pedagógicas com vistas à superação ou não dessas dificuldades respaldadas pelos diagnósticos de transtornos.

As crianças participantes do segundo momento da pesquisa se tornaram participantes após a imersão de uma das pesquisadoras no campo escolar que se disponibilizaram a participar da pesquisa a partir da presença da pesquisadora nos

encontros regulares das aulas. É importante destacar que não foram feitos critérios de participação dessas crianças *a priori*, se não uma aproximação feita pelas próprias crianças até a pesquisadora que se colocava na sala de aula como uma auxiliar nas atividades escolares para aqueles que se encontravam em dificuldades para sua realização. Dessa forma, dois casos mais significativos foram utilizados para construir as interpretações que se seguem.

A presença dos diagnósticos na escola nos permite pensar de que maneira este instrumento médico auxilia a prática pedagógica do professor em seu planejamento para a turma e para os alunos com diagnóstico de transtorno de aprendizagem em especial.

Ao considerar que a prática pedagógica implica processos de ensino e aprendizagem marcados nos momentos de planejamento do professor, buscamos como ponto de partida a identificação das concepções de aprendizagem dos professores participantes da pesquisa.

As concepções dos professores acerca da aprendizagem como processo que constitui a subjetividade social da escola nos interessava no sentido de compreender de que maneira estas concepções se configuravam como momentos de reprodução de uma aprendizagem que enfoca o biológico diante das dificuldades, ou se, pelo contrário, poderiam demonstrar momentos de ruptura de uma subjetividade social marcante que colabora para a manutenção do rótulo de incapacidade individual atribuída ao aluno.

Nossa compreensão de concepção segue as ideias da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2012), entendendo-as como uma produção subjetiva de uma realidade social marcada pelas representações da pessoa em relação ao tema em questão em uma teia de informações que são compartilhadas pelos demais atores da instituição escolar.

Entendemos que a concepção de aprendizagem dos professores interfere diretamente na valorização ou não que o professor atribui ao diagnóstico de transtorno manifestando-se na subjetividade social da escola como ações pedagógicas em concordância do que tem sido chamado de lógica biomédica.

A definição sobre lógica biomédica encontra respaldo nas obras de Foucault (1999), caracterizada como o domínio do corpo pelas instituições presentes na cultura e nas formas de organização da sociedade. Assim, o corpo representa lugar de dominação e poder, sendo necessária a atuação direta nos desvios do comportamento que encontram no corpo o lugar de manifestação. A metáfora que melhor resume o que vem sendo chamado de lógica biomédica e de como se manifesta na educação escolar é a do funcionamento de um relógio. Um relógio possui

peças que, articuladas entre si, produzem o funcionamento e a finalidade de existência do instrumento. Assim, quando alguma peça do relógio falta ou se estraga é preciso trocá-la ou consertá-la para que seu funcionamento e utilidade não sejam prejudicados. Dessa forma, a escola apresenta a necessidade de recursos médicos para a manutenção do comportamento eleito como o adequado para a funcionalidade dos processos escolares, que, em muitos casos, não possuem um sentido para aqueles que fazem parte da instituição. Não à toa que um dos medicamentos composto pelo metilfenidato utilizado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH atende pelo nome comercial de CONCERTA¹.

Assim, existe um peso considerável que a subjetividade social da escola exerce no planejamento das ações pedagógicas do professor, levando-o a corroborar com os princípios que fundamentam a lógica biomédica presente na escola e que invisibiliza as crianças que participam da produção do conhecimento no momento da realização de tarefas escolares em diversos instrumentos utilizados pela escola. As chamadas “provas universais” aplicadas na famigerada “semana de provas” das escolas e, especialmente, nesse caso investigado, eram tidas como instrumento balizador das concepções de aprendizagem dos professores na medida em que era o documento que respaldava a incapacidade da criança diante do objeto do conhecimento e era utilizada como argumento que justificava às famílias e aos profissionais da escola que realmente havia algum “problema” com a criança. Diante de afirmações desse tipo, questionávamos os diagnósticos ao concordar com Vygotsky sobre as diversas formas de manifestação da aprendizagem. De acordo com este autor, “a aprendizagem humana é um fenômeno cultural, historicamente condicionado pelas condições concretas de vida e, por isso mesmo, com enorme amplitude de variação em suas formas de manifestação” (1997, p. 116).

As tarefas escolares mediadas pelo professor são consideradas, do ponto de vista da Teoria da Subjetividade, como propulsoras de sentidos subjetivos que se relacionam com as várias esferas da vida da criança. Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor e aluno no momento da resolução do desafio proposto na atividade escolar é superação de representações que o aluno possui sobre a escola, sobre si mesmo, sobre o que os pais pensam de suas capacidades intelectivas, etc.

Durante as pesquisas desenvolvidas foi possível interpretar que as concepções que perpassam as práticas pedagógicas entre alunos e professores levavam em consideração o caráter biologizante da aprendizagem e a desconsideração da crian-

1 Cloridrato de Metilfenidato; laboratório Janssen Cilag.

ça como sujeito singular que produz sentidos subjetivos sobre o ato de aprender. Em um dos casos analisados, essa relação tinha caráter negativo como na descrição abaixo ocorrida no momento em que a pesquisadora sentou-se ao lado de uma das crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem para auxiliá-la em uma tarefa:

“Eu já tentei ajudá-lo. Não adianta! Não perca seu tempo com ele!”

Ao se colocar de forma negativa sobre a aprendizagem da criança em sua presença, a professora revelou sua descrença na aprendizagem como algo singular e pessoal, pois após a professora se retirar do ambiente no qual estavam sentados pesquisadora e aluno, este foi capaz de lhe relatar com muitos detalhes a história contada em aula anterior, objeto de discussão em sala de aula naquele momento.

Outro fator interessante para a reflexão sobre as pesquisas qualitativas que encontram nos dados estatísticos um entrave para a compreensão das dificuldades de aprendizagem foi análise documental realizada pela pesquisadora sobre os dossiês de alunos em processo de investigação de supostos transtornos de aprendizagem. Nesta fase da pesquisa, consideraram-se sete documentos mais relevantes que expressavam momentos diversificados de investigação de uma das crianças onde interpretamos vários indicadores de aprendizagem que se opunham ao diagnóstico profetizado pelos profissionais da escola. A descrição das atividades realizadas pela criança nos momentos de investigação não eram acompanhadas de dados interpretativos ao não ser pelas características elegidas pela escola como formas positivas de aprendizagem como, por exemplo, ter uma letra legível e uma caligrafia agradável à leitura. Mesmo diante das orientações feitas por profissional do serviço de atendimento à saúde da criança como inclusão em atividades esportivas e culturais e, se houver tempo, em acompanhamentos orientados por profissional da Educação, a relação estabelecida entre professor e aluno era mediada pela ideia biologizante sobre os supostos transtornos de aprendizagem.

Da mesma forma, os processos de investigação dos supostos transtornos como nos dois casos das duas crianças investigadas por uma das pesquisadoras se caracterizavam como testes padronizados com pouca ou nenhuma construção teórica sobre a criança e outras dimensões de sua vida que participavam do seu processo de desenvolvimento na escola. Com ênfase na psicometria, os testes tinham a intenção de se constituírem como instrumentos capazes de identificar e quantificar os problemas de aprendizagem.

De forma equânime, os resultados médicos avaliados a partir dos testes padronizados feitos pela escola eram taxativos em relação à dificuldade presente na criança: Transtorno de Déficit de Atenção em tratamento com metilfenidato, seguido do número de referência do Manual de Doenças Mentas (DSM IV²) e o exame Potencial Evocado P 300, utilizado para confirmação do diagnóstico.

Consideramos, portanto, que o desafio das pesquisas em Educação deve visar superar o instrumentalismo identificado nas pesquisas realizadas como principal elemento de produção do conhecimento nos variados espaços em que são produzidos: sala de aula com a presença da prova universal e consultório psicológico com os testes padronizados. Os relatos expostos são exemplos de passos que são dados em busca do valor científico das pesquisas em Educação, mas que se ancoram nas práticas das Ciências Naturais para seu alcance, fundamentadas na quantificação de respostas dadas a determinados instrumentos.

Sem dúvida, as consequências de trabalhos que coisificam a criança e aniquilam a manifestação da aprendizagem como produção do sujeito colocam em descrédito as possibilidades criativas de investigação das problemáticas educacionais ao passo que ocasionam danos significativos para as relações humanas e as representações das crianças sobre si mesmas. A normalidade como categoria científica é inexistente diante das capacidades humanas ainda não descobertas e exploradas. Nesse sentido, coadunamos com Patto (1997) que denuncia a produção do fracasso escolar através da ideia ilusória de normalidade que atua para manutenção de desigualdades:

Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientista, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela Psicologia (PATTO, 1993, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender são recorrentes no contexto educacional, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Essa visão contribui para ampliação

2 Na época de realização das duas pesquisas a versão número IV do DSM ainda estava em vigor e utilizado pelos profissionais colaboradores da pesquisa.

do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. As pesquisas evidenciam uma compreensão da aprendizagem a partir de um referencial organicista de desenvolvimento, o que impossibilita o entendimento acerca da diversidade das formas de aprender.

A elaboração de alternativas teórico-metodológicas para o campo da Educação permite uma compreensão mais elaborada dos problemas de ordem social e educacional. A adoção de leituras reducionistas e simplistas para os fenômenos educacionais deriva de uma epistemologia que direciona o pensamento do pesquisador por vias conceituais e práticas que definem o mundo em eventos isolados, em entidades particularizadas, em aspectos dissociados do todo, de processos que os vinculam como momentos de uma realidade complexa.

Consideramos que o rigor científico, baseado no rigor matemático não abarca a complexidade e a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos, como por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem. O paradigma hegemônico que busca na matematização dos fenômenos a via legítima de explicação do real desqualifica as singularidades, despersonaliza os sujeitos e suas respectivas histórias de vida.

Recuperar a dimensão do humano nas ciências humanas, bem como na Educação, é trazer a legitimação dos processos humanos como fonte autêntica de produção de conhecimento. A emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado, deveria ser a preocupação principal daqueles que pretendem investigar os fenômenos educacionais. A legitimação do conhecimento não estaria relacionada a uma análise puramente estatística, nem a uma verificação experimental, mas sim pela qualidade das informações produzidas pelo pesquisador acerca de seu objeto. (GONZÁLEZ REY, 2005)

Dessa forma, a produção do conhecimento sobre os fenômenos educativos requer um mergulho no campo das interações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, em que sentidos são produzidos e construídos nessa relação. De acordo com Gatti e André (2013, p. 29):

assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar e agir.

Tais ideias vão de encontro à concepção positivista de ciência, o que nos leva a considerar a dimensão subjetiva dos protagonistas da pesquisa, e a não separação de sujeito e objeto.

Nessa dimensão, busca-se a interpretação em lugar da mensuração, a construção em lugar da constatação, e a visão de que a perspectiva quantitativa apresenta limitações a uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, principalmente no que se refere ao estudo das dificuldades de aprendizagem no contexto educacional e as práticas que se propõem avaliar e investigar os processos de aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades na apropriação dos conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

- COLL, C. (Org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- GATTI, B. A. *Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições*. *Psicol. Educ.* n. 30, São Paulo. Agosto, 2010.
- GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GATTI & ANDRÉ. *A relevância dos Métodos de pesquisa em Educação no Brasil*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- GAMBOA. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GOLDENBERG. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma epistemologia para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas: individuo y sociedade**, v. 15, n. 1, 2016. p. 5-16.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología Cualitativa e subjetividad**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito.** Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GROULUX. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências humanas. In J. POUPART, J.P.; DESLAURIES, L.; GROULX, A.; LAPERRÈRE, R.; MAYER, A. PIRES (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

JAPIASSÛ, H. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Livraria F. Alves Editora, 1978.

KINCHELOE & BERRY. **Pesquisa em Educação: conceituando a Bricolagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira, 2011.

LYOTARD. **A Condição Pós-moderna.** José Olímpio, Rio de Janeiro, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TUNES, E. (Org.) **O fio tenso que une a Psicologia à Educação.** Brasília: UniCEUB, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor Distribuidora, 1997.

CURRÍCULOS

* Professora do Instituto Federal de Brasília. Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília. Atuou como professora da Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Possui experiência em atividades de extensão e movimentos sociais na interface com a Educação e espaços de aprendizagem.

** Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2012). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação de Brasília. Doutoranda em subjetividade na Educação do Programa de pós graduação

em Educação da Universidade de Brasília. Psicóloga clínica com ênfase no atendimento infantil. É Professora Adjunta do curso de Psicologia do Centro Iniversitário IESB. O foco de suas investigações se direcionam para estudo da subjetividade na saúde e na Educação, por exemplo: o impacto na prevenção, na promoção de saúde e na orientação da Educação para o desenvolvimento humano e processos de ensino e aprendizagem. Igualmente, também desenvolve estudos na área do acolhimento institucional de crianças e adolescentes vítimas de violência familiar.

Autoras | Authors

Maria Da Penha Barbosa de Sales*
mapenha.sales@gmail.com

Bruna Lourenção Zocaratto**
1894554@etfbsb.edu.br

**QUANDO OS ALUNOS FALAM: MAPA DA VIDA
UMA GOTTA DE ESPERANÇA EM
UM MAR DE INCERTEZAS****WHEN STUDENTS SPEAK: MAP OF LIFE
A DROP OF HOPE IN A SEA OF UNCERTAINTIES**

Resumo: O presente artigo é de natureza descritiva e tem por finalidade apresentar um relato de experiência sobre fatores externos e internos ao contexto escolar que podem influenciar no processo de aprendizagem de estudantes de uma turma do Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) em uma escola de Ensino Fundamental, anos finais, de Brasília, Distrito Federal. A pesquisa-ação foi metodologia adotada para o desenvolvimento de uma atividade interventiva denominada “Mapa da Vida”, que pode ser compreendida como um instrumento da ação pedagógica com vistas a possibilitar a memória individual e coletiva desses discentes. Ela foi pensada justamente por possibilitar a identificação de experiências sociais vivenciadas pelos estudantes dessa turma que podem, de alguma forma, dificultar ou até mesmo impedir suas aprendizagens.

Palavras-chave: Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares; processo de aprendizagem; experiências sociais; atividade interventiva.

Abstract: This article is descriptive in nature and aims to present an experience report about external and internal factors to the school context that may influence the learning process of students from a class of the Program of Advancement of School Learning (PAAE) in a school of Elementary School, final years, of the Brasília, Distrito Federal. Action research was a methodology adopted for the development of an interventional activity called “Map of Life”, which can be understood as an instrument of pedagogical action in order to enable the individual and collective memory of these students. It was conceived precisely because it allows the identification of social experiences experienced by the students of this class that may in some way impede or even difficult their learning.

Keywords: Program of Advancement of the School Learning; learning process; Social experiences; Interventional activity

Este trabalho faz parte de um projeto maior intitulado “Teoria e prática: pisando o chão da escola”, aprovado pelo Edital Projeto de Integração, Pesquisa e Ação/PIPA n. 19\2016, do Instituto Federal de Brasília/IFB. A proposta foi de promover experiências exitosas que articulassem ensino, pesquisa e extensão, e intervir nos contextos comunitários locais por meio da interação do instituto com a comunidade, além de contribuir para a formação intelectual, acadêmica e profissional dos estudantes dessa instituição.

Recebido em: 23/02/2017

Aceito em: 26/04/2017

A produção deste trabalho, portanto, foi fruto do desenvolvimento desse projeto e teve como foco principal analisar fatores que pudessem influenciar no processo de aprendizagem de alunos do 6º ano vespertino do Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares/PAAE de uma escola pública de Ensino Fundamental, anos finais, do Distrito Federal. Por meio da realização de uma atividade denominada de “Mapa da Vida”, procuramos identificar e tentar entender fatores que pudessem influenciar na situação de defasagem idade-ano desses estudantes, uma vez que, a partir de observações realizadas, eles apresentavam necessidades diferenciadas de aprendizagem para além dos requisitos estabelecidos no currículo.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a pesquisa-ação como metodologia de investigação inserida no âmbito da abordagem qualitativa. Segundo Thiollent (2008), trata-se de um tipo de pesquisa social, com base empírica, concebida e realizada de forma conjunta com uma ação ou resolução de um problema coletivo identificado por meio de observações realizadas em campo.

O desenvolvimento de pesquisas dessa natureza leva em consideração o envolvimento cooperativo e participativo tanto dos pesquisadores quanto dos participantes representativos de uma situação ou problema. Deste modo, o autor afirma que, por meio da pesquisa-ação, é possível estudar dinamicamente os problemas, as decisões, os conflitos e as ações durante o processo de transformação da situação. Barbier (2007) esclarece que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa em que existe o planejamento e execução de uma ação com vistas à transformação da realidade e produção de conhecimentos relativos a essa transformação.

Desta forma, a construção do trabalho partiu de observações realizadas com notas de campo em uma turma de 6º ano do PAAE no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental de uma Região Administrativa do Distrito Federal. Observamos que os estudantes apresentavam fragilidades em sua aprendizagem, carecendo, portanto, de maior atenção quanto as suas necessidades cognitivas. Surgiu, então, diante dessa situação-problema, a necessidade não de questionar de quem era a culpa, mas de procurar indícios de quais seriam possíveis elementos que corroboravam para que houvesse a defasagem idade-ano, uma vez que os estudantes do PAAE apresentam dois ou mais anos de atraso da idade em relação ao ano escolar esperado.

O nosso objetivo foi identificar e tentar entender fatores que pudessem influenciar na reprovação desses estudantes e que acabavam lhes retirando o direito de aprendizagem e inclusão no fluxo educacional. Para tanto, foram elaboradas as

seguintes questões de pesquisa: que fatores internos ao contexto escolar poderiam influenciar no aprendizado dos estudantes? Como fatores externos à escola traziam impactos no processo de aprendizagem dos estudantes do PAAE?

Para responder a essas questões e alcançar o objetivo proposto, foi utilizado como procedimento metodológico interventivo o “Mapa da Vida”, que é uma atividade cujo objetivo principal é possibilitar o diálogo, a partilha, registro, validação e valorização das experiências e histórias compartilhadas pelos estudantes do PAAE de forma que eles pudessem se reconhecer como autores da própria história e dos espaços sociais em que estavam inseridos. Ao longo do processo de sistematização da atividade, cada estudante deveria falar sobre quem eles foram (passado), quem eles eram (presente) e quem eles queriam ser (futuro), visualizando, assim, a sua própria história e a do seu grupo, além de dar a cada um deles a oportunidade de avaliar sua trajetória de vida nos âmbitos familiar e educacional.

Vale ressaltar que a professora de língua inglesa da turma na qual a atividade foi realizada esteve presente durante toda prática, uma vez que, ao utilizarmos os princípios da pesquisa-ação para o planejamento e desenvolvimento da atividade interventiva, devemos considerar os sujeitos que fazem parte da situação ou problema identificado com a finalidade de podermos trazer contribuições para o aprimoramento da sua prática pedagógica.

A escola onde a atividade aconteceu atende a comunidade do Riacho Fundo I e bairros adjacentes em Brasília com oferta de ensino público fundamental nos anos iniciais e também nos anos finais. Por essas comunidades serem de baixa renda e apresentarem um alto índice de violência relacionado ao tráfico de drogas, a escola acaba enfrentando conflitos na tentativa de coibir essa prática não adequada aos fundamentos que regem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Conforme esse documento, a escola tem como missão atuar efetivamente no desenvolvimento integral do educando no que se refere à valorização do conhecimento acadêmico, ao respeito às diversidades culturais, éticas, sociais, afetivas, religiosas e políticas e à formação ética, moral dos indivíduos. Além das turmas de ensino fundamental que se encontram dentro do fluxo educacional regular, essa escola também atende ao Programa de Avanços das Aprendizagens Escolares/PAAE, um programa específico voltado para subsidiar o aprendizado dos estudantes que apresentam necessidades de atendimento diferenciado. A finalidade é de proporcionar-lhes, a partir de um suporte educacional complementar, condições para desenvolverem suas capacidades cognitivas e, assim, alinhar idade-série e aprendizagem.

Foram realizadas observações pelas bolsistas do projeto em turmas diferentes do programa. Em uma dessas turmas, a do 6º ano vespertino, nos chamou a atenção o fato de que os estudantes se apresentavam de forma muito dispersa durante a aula, com um aparente desinteresse em relação ao conteúdo explicado. Outra situação que nos marcou durante o campo de pesquisa foi quando uma aluna demonstrou surpresa por termos lembrado o seu nome após tê-la visto apenas em outro momento dentro da sala de aula. Ela disse, conforme registro realizado no diário de notas de campo: “Nossa! Você lembra o meu nome?!”.

Com base nessas considerações, surgiram alguns questionamentos sobre fatores que poderiam influenciar no processo de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, causar desinteresse no contexto de sala de aula. O simples fato de uma aluna ter demonstrado alegria por sabermos o seu nome nos mostrou uma aparente necessidade que os estudantes têm de serem ouvidos. Conforme Paulo Freire,

Às vezes, mal se imagina o que se pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição á do estudante por si mesmo. (FREIRE, 2005, p.24).

As ações do professor dentro do contexto de sala de aula tendem a influenciar no aprendizado do discente de forma a estimulá-lo ou não a continuar aprendendo. Assim, o fato de termos lembrado o nome da estudante tornou-se uma ação positiva, que possivelmente fez com que ela se sentisse valorizada, percebida, além de poder constituir um fator favorável à construção de uma relação professor-aluno que traga benefícios na troca de conhecimentos sistêmicos e de mundo. Outro ponto a ser observado é que, desta forma, acabamos fugindo da concepção de uma relação estereotipada na qual o professor é percebido como reproduzidor e o aluno passivo, receptor de conteúdo.

Assim, a partir da identificação da necessidade aparente que os estudantes da turma tinham de ser ouvidos, pensamos em criar um ambiente diferenciado que pudesse oportunizar momentos de fala e escuta entre eles. Foi desenvolvida uma atividade denominada de “Mapa da Vida”, que pode ser compreendida como um instrumento de ação pedagógica com vistas a possibilitar a memória individual e coletiva desses discentes. Ela foi pensada justamente por possibilitar a identificação de experiências sociais vivenciadas por eles, os conflitos/dilemas

que experienciaram no contexto (extra) escolar e também seus anseios e expectativas com relação ao futuro.

Os materiais que foram utilizados para aplicação dessa atividade foram escolhidos com a perspectiva de estimular a criatividade dos alunos de modo não invasivo, uma vez que queríamos incentivá-los a falar daquilo que lhes era particular sem que se sentissem coagidos. Foram utilizadas cartolinas, revistas, tesouras sem ponta, canetas coloridas, sendo que cada um desses itens serviu como uma forma de despertar nos estudantes a curiosidade e, então, encorajamento à fala, uma vez que deveriam, antes de qualquer coisa, resgatar sua história de vida e representá-la a partir do material disponibilizado. Para a realização da atividade, a sala de aula, que tinha todas as carteiras enfileiradas, foi organizada em círculo com o objetivo de favorecer a interação entre os estudantes e as bolsistas, pois, desta forma, todos tinham a oportunidade de se verem.

Foi explicado aos estudantes que eles deveriam dividir a cartolina em três partes, separando-a em passado, presente e futuro para, então, colar figuras que fossem encontradas e representassem como eles eram, como eles são e como eles serão. Depois de finalizado esse momento, cada estudante levantou a cartolina e apresentou sua autobiografia visual, o que nos possibilitou a identificação de problemas sociais que poderiam influenciar no processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto escolar. Aqueles que não estavam na vez de apresentar deveriam escutar o colega e aguardar a vez.

Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Freire (2005) que, a partir do momento em que o sujeito tem oportunidades de fala, ele tem condições de desenvolver suas potencialidades de comunicação, interação e construção de conhecimento de modo a melhorar sua capacidade de decidir e se humanizar.

Durante o desenvolvimento da atividade “Mapa da Vida”, observamos que alguns estudantes permaneceram em silêncio. Tomando por base o pensamento de Menezes e Santiago (2014) de que o silêncio tem tanto valor quanto a fala do outro, não podíamos agir de forma que os obrigasse a falar porque não era esse o objetivo da atividade, constrangê-los. Foi, então, que tivemos a ideia de nos aproximarmos dos estudantes que optaram por permanecer calados em seu momento de fala. Essa aproximação aconteceu de maneira respeitosa e individual, sem que eles fossem expostos diante dos outros colegas. Propomos a esses alunos que contassem a sua história apenas para nós e, caso nos permitissem, falaríamos por eles.

Esse movimento de aproximação foi uma tentativa de alcançar a confiança dos estudantes e, então, estabelecer uma interação direta entre aluno e professor. Tratou-se de um momento de muita relevância, uma vez que a maioria deles

nos contou suas experiências de vida e ainda nos permitiram compartilhar com os demais presentes. Esse fato demonstra a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem ao buscar meios que possam contribuir para que exista equidade de oportunidades entre os estudantes e sua consequente inclusão no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o fato de alguns estudantes da turma do PAAE terem ficado calados nos levou a repensar as abordagens que utilizamos com a finalidade de que se sentissem incluídos na atividade realizada. Ao mesmo tempo em que respeitamos o seu silêncio, também nos aproximamos deles com a intenção de estimulá-los a compartilhar sua história de vida e, então, se sentirem como sujeitos pertencentes àquela prática social.

Esse movimento de observar e analisar o desenvolvimento da atividade “Mapa da Vida” nos mostrou a importância da prática reflexiva na execução de atividades pedagógicas em sala de aula. De acordo com Alarcão,

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa [...] A idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola (ALARCÃO, 2001 p. 44-48).

Acreditamos que, para além da transposição do conceito de professor reflexivo para o contexto escolar, seja primordial que a reflexão caminhe paralelamente à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, uma vez que, assim, ele passa a ter condições de superar ações limitadas à mera reprodução automática de métodos que acabam prejudicando o seu estudante ao negar-lhe a oportunidade de participação. Faz-se necessário, portanto, que o professor esteja atento às informações provenientes das interações sociais existentes em sala de aula a fim de que possam repensar suas práticas pedagógicas e reorganizar seu planejamento para atender às necessidades específicas dos seus estudantes.

A realização da atividade “Mapa da Vida” nos permitiu identificar alguns possíveis indícios de elementos, interno e externo, que poderiam corroborar para dificultar o acesso dos estudantes à aprendizagem no contexto escolar. Durante a

análise das falas, utilizamos letras do alfabeto como forma de preservarmos as suas identidades.

Um dos estudantes, identificado como “A”, nos chamou bastante atenção: “meu passado era usar drogas, meu pai me internou, não uso mais entorpecentes, meu presente é estou aqui na escola, meu futuro, quero ser arquiteto”. Sua fala revela uma situação corriqueira da realidade da escola de ensino fundamental onde aconteceu a investigação: o uso de drogas.

As falas abaixo apresentam indícios de uma visão que vai de encontro à ideia de escola como espaço de formação social do sujeito e ao caráter social da educação na comunidade escolar e na sociedade de modo geral. Os estudantes parecem não compreender a importância de ir à escola, mostrando-se alheios ao processo educativo; fato também observado pela própria professora de língua inglesa da turma do PAAE.

Estudante “B” – meu passado era em casa jogando vídeo game, meu presente é dormir e bancar o terror na escola, meu futuro é ter muito dinheiro, várias mulheres bonitas.

Estudante “C” – meu passado era de sofrimento, lavando roupa, meu presente é de sofrimento na escola, meu futuro é casar, tentar ser feliz e sofrer também.

A professora comentou que na universidade parece ter aprendido de uma forma, ou seja, que ensino de línguas nas escolas deveria trabalhar com as quatro habilidades apesar de o foco ser na leitura e, quando chegou à escola para exercer suas funções de docência, deparou-se com uma situação completamente diferente. Ela preparou uma aula com materiais diversos e levou som para trabalhar o *listening* com os estudantes. Entretanto, eles se demonstraram dispersos e a falta de interesse tornou inviável a realização da atividade planejada, fazendo com que ela passasse a ensinar o que dava.

A respeito desse hiato entre universidade e escola, Saul nos alerta para o fato de que

As relações de poder que se estabelecem entre universidades e rede de ensino básico, público, acabam colocando a primeira em situação de tutela em relação à segunda, reforçando a imagem de que a universidade é que produz e detém o saber, e a escola básica aplica os saberes produzidos e suas práticas (SAUL, 1993, p. 65).

A falta de parceria e diálogo contínuo entre instituições de educação superior e escolas de educação básica provoca a consequente dissociabilidade entre teoria e prática e a sensação de

que na universidade se aprende de uma forma e na escola é de outra. Muitas vezes, como resultado desse hiato, os professores acabam se apoiando no planejamento e execução de atividades orientadas pela pedagogia tecnicista, não dialógica. Nessa perspectiva, cabe ao aluno assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Portanto, para além de garantir o direito à educação, é preciso fornecer meios para que a aprendizagem dos estudantes também seja garantida. A função social da escola se revela de forma ética quando se consegue garantir as aprendizagens de todos. Quando os estudantes aprendem e desenvolvem valores, é possível acreditar que eles terão condições de avançar em suas escolhas futuras. Nesse sentido, é primordial o compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes.

Valadares (2011) afirma que um indivíduo aprende significativamente quando consegue relacionar, de maneira significativa, e não literal e arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia. Nesta perspectiva, a aprendizagem se torna significativa para o estudante porque ultrapassa os limites dos conhecimentos propostos pelo currículo escolar, que é basicamente de cunho científico, sem negá-los, ao contrário, a aprendizagem significativa. Ela acontece por meio da junção da consciência acadêmica com os saberes de mundo do estudante, adquiridos ao longo da vida no meio social em que o discente está inserido e que emergem da sua afetividade a partir de vivências cotidianas, necessárias à construção da aprendizagem.

Aliada a essa preocupação em favorecer a aprendizagem dos estudantes, o documento orientador do PAAE assinala a importância de adotar um sistema avaliativo que favoreça esse movimento em fornecer meios que contribuam para que a aprendizagem, de fato, aconteça:

Em contraposição a um sistema avaliativo que promove a fragmentação do conhecimento e a passividade do estudante frente a ele, a avaliação formativa apresenta-se como recurso pedagógico em condição de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o estudante para a construção do conhecimento, sob a mediação do docente (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 34).

É necessário e diríamos emergencial que se mude a cultura avaliativa de todo o grupo docente para que os resultados em relação às aprendizagens possam se efetivar (VILLAS BOAS, 2009). O foco deve deixar de ser exclusivamente a nota e suas

consequências e passar a ser na aprendizagem para que ela possa realmente acontecer.

A partir da aplicação da atividade “Mapa da Vida” foi possível permitir ao estudante se despir do que lhe era mais íntimo, em espaço dialógico compartilhado, para, a partir das experiências pessoais expostas, viabilizarem a oportunidade de o professor negociar com eles a construção de sentido quanto ao conteúdo adotado por ele em sala de maneira que os mesmos se aproximem da realidade do aluno com a perspectiva de ser bem sucedido o aprendizado.

Com a realização dessa atividade, pudemos observar que a aprendizagem não ocorre exclusivamente no espaço escolar, mas é influenciada também por fatores externos que fazem parte da configuração social do contexto dentro do qual a escola se encontra inserida.

A realização do “Mapa da Vida” proporcionou aprendizagem às bolsistas do projeto “Teoria e prática: pisando o chão da escola”, pois iniciaram um movimento reflexivo que, possivelmente, adotarão no exercício docente com vistas a contribuir com proposições metodológicas inovadoras nas quais seja o aluno o foco, de modo a respeitar suas necessidades de aprendizagem e, assim, garantir o direito ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. São Paulo: Liber livros, 2007.
- DISTRITO FEDERAL, **Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) para o estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em defasagem idade-ano** (2016). Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/Programa_para_avanco_09052016.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2017.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Paz Terra, 2005.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.
- SAUL, Ana Maria. **Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**. v1(1), p. 36-57, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009

CURRÍCULOS

* Estudante de letras inglês do Instituto Federal de Brasília, bolsista de iniciação científica e de extensão. Trabalha com os temas relacionados à educação nas áreas de aprendizagem reflexiva e prática docente.

** Graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestrado em Linguística Aplicada e doutorado em Educação, em andamento, pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília e integrante da equipe de execução do projeto de ensino, pesquisa e extensão Teoria e prática: pisando o chão da escola. É membro do Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico - <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br>, coordenado pela Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

Autora | Author

Renata Damasceno Moura*
renatamoura3@gmail.com

**UM OLHAR DESAFIANTE À PRÁTICA
EDUCATIVA DE SURDOS COM ALTAS
HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO****A DIFFERENT LOOK AT THE EDUCATIONAL
PRACTICE OF DEAFERS WITH HIGH
SKILLS AND OVERDONATION**

Resumo: Este trabalho objetiva analisar aspectos ligados à surdez, altas habilidades/superdotação e o lúdico, trazendo uma reflexão das práticas educativas, considerando os alunos surdos com altas habilidades/superdotação. A referência teórica do trabalho está especialmente retratada nos estudos de Corrêa, Renzulli e Goldfeld. Buscou-se identificar as características dos alunos com altas habilidades/superdotação, através de pesquisas no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação da Escola Estadual Vilhena Alves. A metodologia consiste num trabalho de cunho bibliográfico, com o objetivo precípuo de contextualizar as representações do aluno surdo no *discurso da deficiência*, e na perspectiva, ainda incipiente, de sujeitos surdos com altas habilidades/superdotação. Este trabalho aponta para a necessidade de se articular propostas que oportunizem a construção de uma educação inclusiva, comprovar hipóteses de inclusão dos alunos surdos, dando ênfase às suas potencialidades. Observa-se, entretanto, que poucas são as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno surdo para desenvolver de forma plena as suas habilidades.

Palavras-chave: surdez, método lúdico, educação inclusiva, altas habilidades e Superdotação.

Abstract: *This work aims to analyze aspects related to deafness, high skills / giftedness and playfulness, bringing a reflection of educational practices considering deaf students with high skills / giftedness. The theoretical reference of the work is specially portrayed in the studies of Corrêa, Renzulli and Goldfeld. This perspective did not preclude the study of other theorists, who provided grounds for the discussions and positions taken. The inspiration for this work was the Advanced Skills / Supervision Course, offered by the Ministry of Education and the Secretariat of Diversity and Inclusion and the Federal Institute of Pará. During the course of the course, it was sought to identify the characteristics of students with high skills / Through research in the High Abilities / Gifted Core of the Vilhena Alves State School. The methodology consists of a bibliographical work, with the main objective of contextualizing the representations of the deaf student in the discourse of the disability, and in the still incipient perspective of deaf subjects with high abilities / giftedness. This work points to the need to articulate proposals that allow the construction of an inclusive education, to prove hypotheses of inclusion of the deaf students, emphasizing their potentialities. It should be noted, however, that there are few educational opportunities offered to the deaf student to fully develop their skills. The result will build new paths*

Recebido em: 21/07/2016

Aceito em: 21/03/2017

to educational practice, as well as immersion in more in-depth studies, in which playfulness is essential for creativity and development of the potentialities of deaf students with high skills and giftedness.

Keywords: *Deafness, Play Method, Inclusive Education, High Abilities and Giftedness.*

INTRODUÇÃO

Há mais de quatro décadas a Educação Especial se debruça em um amplo debate em torno daquilo que se convencionou chamar de crise de paradigmas. A premissa da discussão parte do entendimento de que as antigas estruturas de educação, voltadas para os alunos com deficiência, já não correspondiam às demandas por inclusão social. O que caracteriza tal crise é o fracasso escolar, pois é comum atribuí-lo ao aluno surdo, como se este fosse o principal responsável pelo seu insucesso. Nesse sentido, pode-se supor que existe um descompasso entre a educação que se está oferecendo ao aluno com deficiência e a clientela que se deveria atender. Para se verificar tal hipótese, é necessário verificar as propostas educacionais destinadas, em especial, aos alunos surdos, que seguem modelos políticos e ideológicos vigentes, reforçando, infelizmente, aspectos discriminatórios.

Atualmente, tem-se discutido um novo paradigma para a Educação Especial: a inclusão de todos. Mesmo após longos debates e reivindicações, o atual modelo educacional ainda está aquém da inclusão de alunos surdos, sobretudo, com relação ao acesso ao conhecimento científico produzido pela academia.

Pensar no aluno surdo com altas habilidades/superdotação representa, para este trabalho, um *novo olhar sobre a surdez* que se insere na construção interativa e coletiva do conhecimento. Entrementes, no campo da Educação Especial, o tema quebra paradigmas e norteia novas fenomenologias em busca de estabelecer uma forma de aprendizagem que contemple as novas demandas.

É justamente na esteira dessas preocupações, que ultrapassam a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação e busca se aproximar da reflexão de autores oriundos de várias áreas – que buscamos o grande propósito desta pesquisa: refletir acerca da prática educativa, suas interpretações diante das necessidades/potencialidades de alunos surdos.

Sob o aspecto da prática pedagógica, até o momento calçada em baixíssimas expectativas com relação às potencialidades do aluno surdo, é necessário um contexto de identificação e reconhecimento das altas habilidades/superdotação, que habi-

litem alunos surdos para a plenitude de seus anseios políticos/educacionais/sociais.

Neste sentido, a palavra *desafiante* contida no título deste trabalho não está lá apenas com o intuito de vislumbrar perspectivas para a prática pedagógica, mas na tentativa de apresentar teorias que fundamentem a temática, no sentido de estabelecer uma prática educacional que se ajuste às necessidades dos alunos surdos.

No Brasil, cultua-se à produtividade, eficiência e competição, porém, emergem daí a permanência dos discursos da “deficiência”, da “não-eficiência”, numa perspectiva inclusiva, tais discursos tornam-se inócuos em avaliações e justificativas para o fracasso escolar de alunos surdos. Cabe às políticas públicas implementadas por meio de leis, programas e projetos buscar questionamentos para um processo perverso na escola, de naturalização do aluno surdo como “coitadinho”. A escola se prende em debater os modelos de surdez, mas não se preocupa em substituir a concepção de fracasso pelo reconhecimento que existem alunos surdos “brilhantes”.

Então, a relação entre surdez, deficiência e sucesso na aprendizagem se faz importante para a análise de alunos surdos com altas habilidades/superdotação. Aliás, existem representações incorretas sobre a surdez onde ainda é fortemente marcada pela ênfase na patologia/deficiência. Há exclusão do próprio processo educacional que se agrava quando a escola não abre as portas para aquisição da Língua Brasileira de Sinais/ LIBRAS como primeira língua, como expressa a Lei n. 10.436/2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Na lição de Corrêa (2001, p. 10) “a terminologia de *surdez* é ampla quando se trata de alguém que não ouve”. O autor traz a denominação de “criança com perda auditiva”. No entanto,

afirma que ao utilizarmos os termos criança surda ou deficiente auditivo está identificando tão somente a deficiência, sem analisar a criança como um ser social onde além de suas necessidades, há possibilidade de desenvolver um grande potencial.

As diferentes representações sobre a surdez no contexto da Educação Especial como educação inclusiva aponta para a dificuldade da análise de pensar o aluno surdo com uma inteligência acima da média. Quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência a educação é contraditória, por um lado, assume novos paradigmas de reconhecimento da(s) deficiência(s), e que é necessário reparar uma situação de exclusão, e de outro assume uma discriminação disfarçada.

Oliver Sacks (1998, p.28), com clareza e objetividade, a propósito dessa *dialética da discriminação* faz alusão ao preconceito e seus mecanismos:

Por que a pessoa surda sem instrução é isolada na natureza e incapaz de comunicar-se com os outros homens? Por que ela está reduzida a esse estado de imbecilidade? Será que sua constituição biológica difere da nossa? Será que ela não possui tudo de que precisa para ter sensações, adquirir ideias e combiná-las para fazer tudo o que fazemos? Será que não recebe impressões sensoriais dos objetos como nós recebemos? Não serão essas, como ocorre conosco, a causa das sensações da mente e das ideias que a mente adquire? Por que então a pessoa surda permanece estúpida enquanto nos tornamos inteligentes? (SACKS, 1998, p.28).

A Educação Inclusiva deve levar em consideração as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos alunos com surdez. Nesse sentido, alunos surdos com altas habilidades/superdotação merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento. A escola não pode mais desconsiderar esse desafio.

Observa-se, entretanto, que poucas são as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno surdo com altas habilidades/superdotação para desenvolver de forma mais plena as suas habilidades. Uma possível explicação para este cenário são as várias representações sobre o aluno surdo, frequentes em nossa sociedade, que constituem entraves à provisão de condições favoráveis à sua educação e inclusão. Predomina, por exemplo, a ideia de que esse aluno surdo não tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, já que existem dificuldades na comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos, sendo necessária a efetiva intervenção pedagógica.

Muitas vezes, o aluno surdo com altas habilidades/superdotação pode ficar desmotivado com as atividades implementadas em sala de aula, com o currículo e métodos de ensino utilizados principalmente, porque a maioria das escolas apresenta a língua portuguesa como primeira língua, permanecendo, assim, como um problema a ser superado na educação de surdos. É nesse sentido que se torna essencial que o professor utilize ferramentas pedagógicas para trabalhar as diversidades linguísticas e culturais do aluno surdo, por meio de diferentes formas de linguagens, incluindo o acesso à LIBRAS.

Este trabalho surgiu através da reflexão do Curso de Aperfeiçoamento em Altas Habilidades/Superdotação, oferecido pelo Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Diversidade e Inclusão/SECADI, e Instituto Federal do Pará. No transcorrer do curso, buscou-se identificar as características dos alunos com altas habilidades/superdotação e realizar atividades práticas de pesquisa no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação da Escola Estadual Vilhena Alves.

Para a realização deste trabalho acerca da temática sobre as características dos alunos surdos com altas habilidades/superdotação, resolvemos lançar mão de uma pesquisa reflexiva, utilizando uma abordagem qualitativa/descritiva, que foi feita por meio de levantamento bibliográfico da literatura científica e de produções compatíveis com o tema proposto, através da localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos sobre o tema como a busca de informações e dados disponíveis em publicações livros, teses, artigos de origem nacionais realizados por outros pesquisadores.

O trabalho com alunos surdos que apresentam altas habilidades/superdotação vislumbra-se por meio de ações de formação continuada de professores, assim como a participação ativa de alunos e a comunidade escolar. E apontam para a necessidade de se articular propostas que oportunizem a construção de uma Educação Inclusiva, visando a articulação de todos os envolvidos no processo educacional.

Outrossim, amplia-se a discussão em relação ao atendimento especializado do aluno surdo com altas habilidades/superdotação, e salienta-se que a escola hoje não está preparada para promover uma educação voltada às singularidades, desconsiderando a *perspectiva da diferença* dos alunos surdos, sem estimular o potencial e talento das diversas habilidades.

Esta pesquisa objetiva analisar aspectos ligados à surdez, altas habilidades/superdotação e o lúdico, trazendo uma reflexão das práticas educativas considerando os alunos surdos com altas habilidades/superdotação, a partir das discussões de importantes teóricos. A metodologia consiste num trabalho de cunho

bibliográfico, com o objetivo precípuo de contextualizar as representações do aluno surdo no discurso da deficiência, e na perspectiva, ainda incipiente, de sujeitos surdos com altas habilidades/superdotação. É constituído a partir do questionamento: os alunos surdos com altas habilidades/superdotação estão recebendo atendimento específico no ambiente escolar? Buscar-se-á, também, verificar quais ações lúdico-pedagógicas estão sendo utilizadas como recurso no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo com altas habilidades/superdotação.

AS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS SURDOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A identificação de alunos surdos com altas habilidades/superdotação é um aspecto que tem chamado a atenção inicialmente porque envolve o conhecimento e indicadores de características individuais que evidenciam uma capacidade superior, em uma ou mais áreas de interesse do aluno. Tendo em vista possibilitar que cada sujeito possa expressar suas contribuições para a sociedade, e no caso destes sujeitos, podendo deixar contribuições significativas para o futuro da humanidade. A identificação de pessoas surdas com altas habilidades/superdotação tem sido realizada não com intuito de “rotular” estes sujeitos, defender uma “ideologia da exclusão”, entre outras colocações que são feitas neste sentido, que normalmente vêm imbricadas por inúmeras construções.

Representa, certamente, questões que envolvem estereótipos e limitações, principalmente no tocante à pessoa com deficiência. A profusão de estudos sobre a identificação de alunos surdos com altas habilidades/superdotação denota a importância dessas questões na sociedade contemporânea. Uma sociedade com modelos socialmente construídos, que valorizam algumas pessoas em detrimento de outras, dentro de um determinado contexto social, embasando classificações e hierarquizações de alunos, não levando em consideração que o sujeito carrega marcas de sua inserção sociocultural/educacional, estas marcas podem ser positivadas ou negativadas nos discursos e práticas ali presentes.

A identificação de alunos surdos com altas habilidades/superdotação permite que estes sujeitos possam receber um atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidades e interesses, para que possam desenvolver e estimular suas habilidades, e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade.

Para Goldfeld (2002, p. 35) “os problemas comunicativos da criança surda não têm origem nela e sim no meio social.

Quando utiliza uma língua de acesso e compreensão, o sujeito surdo não tem dificuldades nas relações sociais e linguísticas”. O reconhecimento do aluno surdo com altas habilidades/superdotação está encoberto por diversas barreiras que impedem sua identificação no ambiente escolar, a maioria dos professores são ouvintes, pouco ou nada conhecem a respeito da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, o que dificulta a *percepção criativa* destes alunos nas diversas áreas do conhecimento. São ressaltados apenas os aspectos educacionais relacionados às suas dificuldades em relação ao uso da língua portuguesa como primeira língua.

Merece referência, a propósito, os estudos de Tatiane Negrini realizado para identificar características de altas habilidades/superdotação em 28 crianças surdas, pré-escolares e dos ciclos iniciais em escola especializada. A autora observa que as características encontradas são consonantes às outras crianças, pois são pessoais e individuais (NEGRINI, 2009, p. 32).

Na compreensão da referida autora, a escola de surdos facilita a identificação porque recepciona a LIBRAS, a construção da identidade, forma de ser, interesses e habilidades da criança surda.

Pode ser verificado pelos professores, no caso dos alunos surdos com altas habilidades/superdotação, um avançado vocabulário em LIBRAS, com conhecimentos gerais de mundo, assim como boa expressão linguística e corporal. O reconhecimento destas habilidades envolve percebê-los como sujeitos diferentes em suas particularidades, a cultura na qual estão inseridos por meio do conhecimento da LIBRAS, que atualmente é a forma de comunicação mais divulgada entre os alunos surdos e que se expande aos demais aspectos da educação e possibilita a aprendizagem de conceitos e de novos conhecimentos:

É necessário um conjunto de decisões tomadas pela escola com o objetivo de adaptar a proposta educacional às diferentes características e necessidades dos alunos surdos para garantir-lhes o acesso ao ensino e à cultura. Constituem-se, portanto, em estratégias educacionais utilizadas para solucionar as dificuldades oriundas do trabalho com a diversidade dos alunos. (RODRIGUES, 2009, p. 86).

O aluno surdo com altas habilidades/superdotação está matriculado na escola regular e frequenta uma sala de aula como os demais alunos, mas observa-se que as aulas não são planejadas, visando ao educando surdo com altas habilidades/superdotação. A maioria dos professores apresentam exemplos que não são visuais durante as aulas, não há interação entre o aluno surdo, o professor e colegas, o desconhecimento da

LIBRAS inviabiliza a participação e inclusão deste aluno, e acaba por desmotivá-lo, e que, na maioria das vezes, abandona o ensino formal:

Existem pessoas com deficiência que desenvolveram habilidades proeminentes como: Ludwing Van Bethoven, Helen Kelle, entre outros que independente de suas deficiências graves trouxeram contribuições com seus talentos, evidencia que não importa qual seja a deficiência, alguém pode ter capacidade ou criatividade excepcionais. (SMITH, 2008, p. 2011).

Segundo o entendimento do Ministério da Educação, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica:

Podem ser consideradas superdotadas as crianças que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 2011, p.15).

Não há um marco conceitual para o conceito altas habilidades/superdotação, pois os estudos são recentes, o que contribui para visões antagônicas entre os estudiosos. Na lição de Renzulli (2004, p. 50), “as altas habilidades são um conjunto constante de características que se mantém estáveis ao longo de suas vidas. Alunos com habilidades acima da média, alta criatividade e um grande envolvimento com as tarefas, ou seja, uma alta motivação”.

Howard Gardner conceitua as altas habilidades e superdotação a partir das inteligências múltiplas:

a) inteligência linguística; b) inteligência lógico-matemática; c) inteligência espacial; d) inteligência musical; e) inteligência sinestésica; f) inteligência interpessoal; g) inteligência intrapessoal; h) inteligência naturalista; inteligência existencial ou espiritualista. (GARDNER, 1995, p. 54)

Os professores precisam construir conhecimentos acerca da temática das altas habilidades/superdotação e surdez, para ocasionarem as mudanças na maneira de pensar a educação para alunos surdos através de atividades adaptadas/específicas. Quais atividades podem ser implementadas para a inclusão de alunos surdos com altas habilidades/superdotação?

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A primazia para o atendimento educacional do aluno surdo com altas habilidades/superdotação na classe regular é um processo que precisa intencionalidade educativa e inovação para a formulação de intervenções pedagógicas necessárias.

Valorizar e desmistificar o trabalho com alunos surdos com altas habilidades/superdotação traz uma proposta de trabalhar com o reconhecimento das diferenças, sem negligenciar à flexibilização e a abertura da escola para trabalhar de uma forma inovadora tendo como mote a ludicidade. Segundo fontes do Ministério da Educação¹⁴, a Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo uma política de atenção às altas habilidades/superdotação, através da implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) nos vinte e sete estados brasileiros e no Distrito Federal. Tais núcleos têm como objetivo: atender aos alunos com altas habilidades e promover a formação e capacitação dos professores para a identificar e atender a esses alunos.

Os alunos surdos com altas habilidades/superdotação, apesar de estarem matriculados no sistema regular de ensino, não têm suas necessidades educacionais satisfeitas, necessitando, portanto, do atendimento educacional especializado. Embora, hajam adaptações curriculares respaldadas na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ainda há um grande percurso para a garantia de uma mudança de postura e percepção educacional.

No contexto do atendimento educacional especializado a conexão entre *Arte e Leitura* favorece o desenvolvimento de outras habilidades, tais como: a escrita, imaginação, criatividade, expressão de ideias, reflexão e ação. Este tipo de atividade inclui produção de textos, dramatização teatral em LIBRAS, a fim de possibilitar a realização de atividades desenvolvidas numa perspectiva de percepção visual de mundo. O trabalho com vistas a *uma prática educativa inovadora* privilegia às adaptações curriculares, a flexibilização das metodologias de ensino. Trata-se de procedimentos dos quais os professores podem se apropriar como forma de contribuir para que as relações criativas e lúdicas, propiciando que o conhecimento seja estimulado, reconhecido e valorizado.

Lev Vigostsky parte do entendimento de que:

O lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades, auxiliando

1 Relatório da Secretaria de Educação Especial/MEC- 2014/2015.

não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento”. (VIGOSTSKY, 2007, p. 35).

Vale ressaltar que o lúdico é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados durante o processo de ensino aprendizagem com alunos surdos com altas habilidades/superdotação. Nesta perspectiva, a escola deve considerar o aluno surdo como ser criativo e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo assim o professor deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar sua inclusão na sala de aula. A melhor forma de conduzir o aluno à atividade, a autoexpressão e a socialização é através do *método lúdico*.

Para Jean Piaget:

O desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a ludicidade desenvolve outros conhecimentos, ela dificilmente perde esta capacidade de recriar experiências e vivências educativas. É com a formação de conceitos novos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no lúdico que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. (PIAGET, 1975, p. 40).

Refletir sobre a relação das *altas habilidades/superdotação e sua interconexão com as atividades lúdicas*, propõe dar ênfase às fases do desenvolvimento humano como tarefa complexa. Por isso é essencial destacar dois aspectos: os psicomotores, onde encontram-se várias habilidades musculares e motoras, de manipulação da escrita e de objetos e aspectos sensoriais; e os aspectos cognitivos, que estão ligados a aprendizagem e maturação que pode variar, desde simples lembranças do aprendido até mesmo formular e combinar ideias, propor soluções e delimitar problemas. De acordo com Almeida:

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco para o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. São várias as razões que levam os educadores a recorrer as atividades lúdicas e utilizá-las como um recurso no processo de ensino aprendizagem. (ALMEIDA, 1995, p. 67).

É comum grande parte dos professores considerarem os seus conhecimentos apenas determinados pelos currículos ou por suas convicções pessoais. Dessa forma, desconsideram a parti-

cipação e o envolvimento dos alunos surdos com altas habilidades/superdotação, às vezes por um excesso de autoridade os exclui por apresentar um conhecimento acima da média, antes de introduzir uma nova prática educativa, é interessante valorizar o conhecimento que o aluno já traz, promovendo relações fundadas no diálogo, na igualdade e no respeito às diferenças.

Winicott (1971, p. 25) deixou claro que “a atividade lúdica auxilia o aluno com altas habilidades/superdotação a criar uma imagem de respeito de si mesmo, manifesta gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, desejo de criar, de ser aceito e protegido, de se unir e conviver com o outro”. Sem dúvida, a ludicidade propõe um trabalho de enriquecimento, possibilitando a interdisciplinaridade, em que se desenvolvem habilidades de reflexão/ação, enfatizando, liberando a inventividade e o imaginário do aluno.

O uso de jogos educativos para surdos com fins pedagógicos remete para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades e competências. Se considerarmos que o aluno surdo aprende de maneira diferenciada por meio da LIBRAS, ou seja, uma linguagem viso-espacial, na qual adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, os jogos desempenham um papel de grande relevância. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção das representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensorio-motoras (físico), e as trocas de interações (social), o jogo contempla várias formas de representações, favorecendo às múltiplas inteligências, a criatividade, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno surdo:

O comportamento do superdotado consiste na interação de três grupamentos básicos dos traços humanos: habilidades gerais e/ou acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. No entanto, as características destes alunos podem variar, mesmo porque cada um apresenta um perfil diferenciado, de pensar, de aprender, de agir e de desenvolver seu potencial. (RENZULLI, 2004, p. 32)

Os jogos educativos apresentam-se como instrumentos para potencializar e melhorar a qualidade da educação do aluno surdo com altas habilidades/superdotação, por meio de estratégias didáticas, tendo em vista os benefícios nos processos de formação do sujeito surdo, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa na qual desenvolvem suas habilidades, autonomia e criatividade:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa e multidimensional. O lúdico traz a ideia que as diferenças e experiências individuais dos alunos com altas habilidades, principalmente no ambiente escolar, devem valorizadas e respeitadas. (SNEYDERS, 1996, p. 74)

Ao chegar à escola, o aluno surdo com altas habilidades/superdotação é “invisibilizado” pelo professor, muitas vezes é impedido de assumir suas opiniões, passando a ser submisso a um conhecimento desestimulante:

Cabe ao professor na sala de atendimento especializado, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar um trabalho capaz de reconhecer e constatar que através da intervenção lúdica desconstroem os discursos sobre alunos surdos construindo novas concepções. (RESENDE, 1999, p. 41)

Mister, também, sinalizar a prática pedagógica para a importância da formação do aluno surdo como um todo, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seu sentido, sua crítica, sua criatividade, seu interior. É possível orientar o aluno surdo a ampliar seus referenciais de mundo e a trabalhar com todas as linguagens (escrita, sonora, corporal, dramática, artística, etc.), integrando-o e construindo sua própria visão do universo.

Estratégias pedagógicas de atendimento ao aluno surdo com altas habilidades/superdotação envolvem, muitas vezes, diferenciar ou modificar o currículo, regular de modo a adequar o processo de aprendizagem às necessidades e características desse aprendiz. Diferentes estratégias podem ser empregadas nas classes comuns para diferenciação e modificação do currículo regular, contribuindo, inclusive, para estimular potencialidades de toda a turma.

O atendimento educacional especializado para alunos surdos com altas habilidades/superdotação, numa perspectiva lúdica, deve remeter-se à complexidade do ambiente escolar e envolver os fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, relacionados entre si de tal forma que garantam o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, e o acesso à Língua Brasileira de Sinais, ao mesmo tempo em que favoreçam o atendimento educacional complementar à formação dos alunos:

As atividades desenvolvidas nesse atendimento especializado devem ser diferentes das realizadas em sala de aula

comum, e, para os alunos com altas habilidades/superdotação, suplementam (e em alguns casos podem também complementar) a formação desses alunos, tanto na área do saber quanto na do fazer. (CARBONELL, 2002, p. 25)

Como já visto a *ludicidade* deve levar em consideração os interesses e habilidades dos alunos surdos, e implementar atividades de enriquecimento em sala de aula, como, por exemplo, dramatizações, produção de histórias em LIBRAS. Destaca-se, em síntese, que devem levar em conta os estilos de aprendizagem, expressões, pontos fortes e talentos dos alunos surdos com altas habilidades/superdotação, tão negligenciados pela escola.

CONCLUSÃO

A partir dos achados bibliográficos da pesquisa levantada neste estudo, constatou-se que o sucesso da aprendizagem de alunos surdos com altas habilidades/superdotação se estabelece através de uma prática educativa que leve em consideração a identificação desses alunos que apresentam uma inteligência acima da média e ritmos próprios de aprendizagem, os quais podem ser trabalhados através da LIBRAS com mediação do método lúdico.

Durante a pesquisa bibliográfica, observou-se que a ludicidade hoje na escola está ausente de uma prática educativa que incorpore o lúdico no trabalho com alunos surdos com altas habilidades/superdotação. Esse resultado, aponta na direção de novas ações didático-pedagógicas implementadas pelo professor. Contrariamente, a formação do professor não contemplou informações (identificação de alunos com altas habilidades) nem vivências e intervenções pedagógicas capazes de tangenciar tal temática.

Por conseguinte, quando o professor adquire formação específica, isso representa, também, a adoção de uma postura comprometida com a educação do aluno surdo com altas habilidades/superdotação. Por isso, no contexto de uma compreensão crítica e reflexiva da prática pedagógica faz-se necessário ressignificar representações/perspectivas a respeito do aluno surdo com altas habilidades/superdotação, compreendendo-o como um aluno criativo e autônomo capaz de trazer para o ambiente escolar um *olhar desafiante*.

A partir das informações extraídas da pesquisa, conclui-se que a partir da intervenção lúdica com alunos surdos com altas habilidades/superdotação, estes adquirem o prazer pelo aprendizado em sala de aula. Tornam-se ativos, inquietos e participantes. É preciso que haja mudanças na prática pedagógica

gica para a introdução da LIBRAS em sala de aula, para que o aluno surdo participe de forma efetiva do processo de ensino aprendizagem.

É importante que seja feita uma avaliação criteriosa do nível de conhecimento do aluno surdo acerca do conteúdo antes de se implementar essa estratégia. Dar ao aluno surdo a oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades. Nessa perspectiva a melhor solução pedagógica é criar oportunidades ao aluno de obter conhecimento pessoal acerca de suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, oferecendo experiências estimulantes. Nesse caminho, observamos a importância de refletir acerca da *diversidade e da diferença* como desafio à prática docente, pouco tratada entre nós professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2011.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, J. M. **Surdez: Os fatores que compõem o método áudio-visual de linguagem oral – Para crianças com perda auditiva**. São Paulo: Atheneu, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

NEGRINI, T. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

RESENDE, Carlos Alberto. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

RODRIGUES, Cinthia. **Como atender alunos com altas habilidades**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 224, p. 86-89, agosto 2009.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. 6 ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SMITH, D. D. **Superdotação e altas habilidades**. In: Introdução à educação especial: ensinar em tempos de exclusão. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WINICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1971.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. Fontes: São Paulo: Martins, 2007.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

CURRÍCULO

*Especialista em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade Estadual do Pará, Pós-graduação em Altas Habilidades e Superdotação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Formação de Tutores na EaD pela Universidade Estadual da Paraíba. Concluinte do Curso Especialização em Língua Brasileira de Sinais na Inclusão (FIBRA).

Autores | Authors

Áthyla Caetano*
athyla.caetano@ifes.edu.br

Cláudia Vieira Costalonga**
claudia.costalonga@ifes.edu.br

Pericles José Ferreira***
pericles.ferreira@ifes.edu.br

Juliana Salvador****
profengjuliana@gmail.com

Ana Carolina Sampaio
Frizzera*****
anafrizzera@gmail.com

**ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE
ESCOLAR: IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS
ARQUITETÔNICAS NO CAMPUS PIÚMA DO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****ACCESSIBILITY IN SCHOOL
ENVIRONMENT: IDENTIFICATION OF
ARCHITECTURAL BARRIERS IN THE
FEDERAL INSTITUTE OF ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS PIÚMA**

Resumo: Alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida estão sendo recebidos por escolas que não dispõem de estrutura arquitetônica adequada às suas necessidades. Toda instituição pública deve, por imposição da lei, garantir acesso e mobilidade, a quaisquer pessoas às suas dependências. Este estudo trata-se de uma avaliação qualitativa que buscou identificar barreiras físicas do conjunto arquitetônico onde funciona o *campus* Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo, responsáveis por comprometerem a acessibilidade de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Foram identificadas barreiras físicas como vagas de estacionamento reservadas às pessoas com deficiência mal localizadas e sem identificação adequada, laboratórios localizados em segundo pavimento onde só é possível chegar por escadas e ausência de rota acessível com sinalização tátil.

Palavras-chave: inclusão, deficiência física, garantia do direito à mobilidade com autonomia.

Abstract: Students with physical disabilities or reduced mobility are being received by schools that do not have an architectural structure that suits their needs. Every public institution must, by law enforcement, guarantee access and mobility, to any persons to its dependencies. This study is a qualitative evaluation that sought to identify physical barriers of the architectural complex where the Piúma campus of the Federal Institute of Espírito Santo works, responsible for compromising the accessibility of people with physical disabilities or reduced mobility. Physical barriers such as parking spaces reserved for persons with disabilities that were not well located and without adequate identification were identified, laboratories located on the second floor where it is only possible to reach by stairs and the absence of an accessible route with tactile signaling.

Keywords: inclusion, physical disability, guarantee of the right to autonomous mobility.

Recebido em: 07/07/2016

Aceito em: 25/04/2017

INTRODUÇÃO

O pacto mundial, firmado na Declaração de Salamanca em 1994, foi o primeiro passo para implantação de uma educação inclusiva. Por meio deste documento 92 países e 25 organizações não governamentais assumiram o compromisso por uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, dentro de uma perspectiva de ensino regular (UNESCO, 1994). Aos alunos com necessidades especiais deve ser garantido o direito a uma educação de qualidade e, principalmente, integradora.

Segundo o Censo Escolar (2016), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Porém, apenas 23,3% dessas escolas têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, o que demonstra que esses alunos estão sendo recebidos por escolas com estruturas inadequadas às suas necessidades.

É dever dos sistemas de ensino assegurar a matrícula e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou necessidades educacionais especiais, organizando-se para oferecer, além da escolarização, estruturas físicas adequadas às necessidades dos estudantes e o atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitem. Neste estudo, nos ateremos aos aspectos estruturais, mais especificamente às barreiras físicas que dificultam ou impedem a permanência do estudante com deficiência ou mobilidade reduzida no espaço escolar.

Barreiras arquitetônicas podem ser definidas como obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios, que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente (EMMEL; CASTRO, 2002). São expressas por obstáculos que impossibilitam ou que servem de obstáculo aos acessos internos ou externos existentes em edificações de uso público ou privado.

Segundo Manzini (2003), o direito a acessibilidade se insere no conceito de cidadania. A importância do acesso, portanto, caminha junto com o reconhecimento de que as pessoas devem ser tratadas com igualdade, o que pressupõe então a obrigatoriedade de atendimento de suas necessidades específicas.

Os objetivos deste estudo foram identificar, descrever e mapear barreiras físicas no *campus* Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo, a fim de verificar a necessidade de elaboração de um plano de adequações estruturais que atendam adequadamente aos estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida.

ACESSIBILIDADE: ASPECTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Acessibilidade é um direito universal, solidificado no direito constitucional da igualdade. Fundamenta-se nos direitos humanos e de cidadania, a começar pela Constituição Federal de 1988, que garante o direito à cidadania e à dignidade da pessoa humana. O artigo 5º discorre que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

Todos os prédios e logradouros públicos – escolas, supermercados, *shopping centers*, bancos, parques e praças, hotéis, clubes, rodoviárias, bares e restaurantes, inclusive seu entorno, entre outros – deverão permitir livre acesso desde a rua e circulação às pessoas que quiserem neles entrar, através de escadas, rampas ou plataformas elevatórias (MELO et al., 2009).

A implementação de projetos que tratem do meio físico, do transporte, da comunicação e da informação devem atender aos princípios estabelecidos pelo desenho universal, atendendo as normas definidas na legislação sobre acessibilidade. As edificações públicas e privadas de uso coletivo devem garantir à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida acessibilidade de todas suas dependências e serviços (BRASIL, 2015).

A Constituição Federal outorgada em 1988 estabelece a educação como direito de todos e garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola regular. Neste sentido, as políticas públicas sobre acessibilidade são recentes, fruto de trabalho, estudo e troca de experiências (COSTA et al., 2005).

Durante a década de 1990, a participação de pessoas com deficiência frente às reivindicações políticas permitiu destaque do movimento de inclusão no cenário nacional. O lema *nada sobre nós sem nós* favoreceu a defesa dos interesses políticos de grupos que representam as pessoas com deficiência, permitindo a elaboração de planos e programas que contemplem o interesse deste setor da sociedade (BRASIL, 2012).

Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) outorga no Art. 53, as disposições gerais sobre acessibilidade, sendo “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas/ABNT, por meio da NBR 9050, orienta quanto à forma a mensurar a realidade arquitetônica da instituição com base nos conceitos de acessibilidade e barreira arquitetônica apresentados por esta norma, com vistas ao atendimento pleno das necessidades específicas das pessoas com deficiência física que almejam aces-

sar a instituição. Uma vez que, tanto a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso 1º (BRASIL, 1988), quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, de 1996, em seu artigo 3º, inciso 1º (BRASIL, 1996), asseguram o direito de todos à educação e que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Em âmbito estadual o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Espírito Santo (CREA-ES) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) desenvolveram em 2007 a cartilha **Cidade Cidadã**. O documento tem como objetivo divulgar junto aos profissionais vinculados ao CREA-ES e a população em geral os aspectos técnicos, normativos e legais a serem cumpridos nos projetos e na construção civil. Os espaços públicos, os mobiliários e equipamentos devem permitir mobilidade, autonomia e acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (VITÓRIA, 2007).

O CREA-ES, que fiscaliza obras no estado, preocupado em mostrar de uma forma mais simples e atrativa as regras de acessibilidade, produziu em 2007 uma cartilha informativa baseada na ABNT/NBR 9050:2015, onde se pode observar que toda a edificação do uso coletivo, nomeação que devemos dar ao *campus* investigado, durante sua construção ou reforma:

[...] deve atender aos preceitos da acessibilidade na interligação de todas as partes de uso comum ou abertas ao público, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT. Também estão sujeitos aos preceitos de acessibilidade os acessos, piscinas, andares de recreação, salão de festas e reuniões, saunas e banheiros, quadras esportivas, portarias, estacionamentos e garagens, entre outras partes das áreas internas ou externas de uso comum das edificações de uso coletivo. Na ampliação ou reforma das edificações de uso coletivo, os desníveis das áreas de circulação internas ou externas serão transpostos por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT (CREA-ES, 2007).

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa descritiva das condições arquitetônicas de acesso por meio de mapeamento das barreiras físicas presentes no *campus* Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo, onde este estudo foi desenvolvido.

A cidade de Piúma, com população com pouco mais de 20 mil habitantes, fica localizada ao sul do estado do Espírito Santo (IBGE, 2015).

O objeto deste estudo foi o conjunto arquitetônico onde funciona o IFES *campus* Piúma, que constitui-se por 12 edificações aglutinadas em 4 blocos, quais sejam: bloco A – salas de aula, laboratórios e ginásio; bloco B – prédio Administrativo e portaria; bloco C – salas de aula, cantina, biblioteca e auditório; e bloco D – prédio de apoio, refeitório, manutenção, conselho de ética, centro acadêmico e setor de transporte.

A coleta dos dados ocorreu no mês de abril de 2016, e foram interpretados e analisados de acordo com a ABNT/NBR 9050, edição atualizada em 2015. Esta norma regulamenta e especifica todos os aspectos que podem influenciar questões relacionadas à acessibilidade às edificações, aquelas ligadas ao seu projeto e/ou à sua execução, bem como seus mobiliários, espaços e equipamentos que venham a compor aquele ambiente posteriormente. Porém, para este estudo, ressaltamos apenas os fatores relacionados à acessibilidade arquitetônica. Cabe destacar que a garantia, por parte da instituição pública, do acesso e da mobilidade em suas dependências constitui-se em dever legal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na via mais próxima à entrada do *campus* há calçada de concreto intertravado com uma faixa estreita de piso tátil de alerta ao longo da guia de meio fio. Não há ponto de ônibus nas proximidades. As calçadas internas são, em sua maioria, em concreto intertravado com mais de 1,20 m de largura, com alguns desníveis e obstáculos não sinalizados.

As vagas preferenciais do estacionamento destinadas aos usuários com mobilidade reduzida existem, mas não estão em quantidade e posicionamento corretos e a sinalização é falha. O caminho que deve ser percorrido até a entrada não pode ser considerado uma rota acessível já que não é sinalizado e tem pavimentação trepidante. Em cada um dos três estacionamentos tem uma vaga reservada, mas está distante do acesso à edificação. O bloco A não possui estacionamento próximo. As entradas, em sua maioria, são amplas e não possuem portas. Os pisos variam entre granilite e cerâmica.

Nenhuma das edificações do *campus* possui rota de fuga sinalizada, mas os acessos à área externa podem ser fáceis e rápidos.

A rampa de acesso ao segundo pavimento atende a inclinação máxima de 8,33% nos dois lances. O corrimão não é contínuo e não existem em duas alturas, conforme a norma.

Existe uma ligação no segundo pavimento entre o bloco B e C para que a rampa possa atender às duas edificações. A luminosidade é insuficiente.

No bloco A, na maioria dos desníveis, a pavimentação é rampada.

As escadas que interligam os pavimentos nos blocos, em sua maioria, têm as dimensões das larguras e dos espelhos e pisos padronizados. Entretanto, no bloco A, a escada tem largura inferior a 1,2 m e as dimensões dos espelhos e piso são variados. Em nenhuma escada tem balizamento de piso e piso tátil de alerta. Quando há corrimão, ele é descontínuo e em somente uma altura.

Há vários desníveis maiores que 5 mm sem tratamento de degrau ou rampa, com exceção daqueles apresentados no item 1.5.

Só é possível chegar ao laboratório de alimentos localizado no segundo pavimento de uma das edificações do bloco A de escada. Há área destinada para construção de um elevador, mas o mesmo ainda não foi instalado. Nos demais blocos não há previsão.

A maioria dos corredores tem largura conforme a norma NBR 9050.

A maioria dos ambientes internos é de clara percepção e entendimento. A maioria dos ambientes tem faixas de circulação de 1,2 m e áreas de manobras para cadeirantes. As tomadas e interruptores, em sua maioria, estão fora da altura sugerida pela norma. A rede de lógica é rente ao rodapé de 7 cm. Algumas maçanetas são do tipo alavanca e em sua maioria estão na altura sugerida da norma.

As janelas oferecem segurança aos usuários, mas os comandos de abertura estão entre 1,4 m a 1,6 m do piso.

Verificou-se a existência de sanitários acessíveis em todos os blocos, no entanto, estes não são sinalizados. Em alguns boxes as barras não estão na altura correta, às vezes são as distâncias entre vaso e barras que não foram respeitadas e em todos os casos a altura da borda do vaso é inferior ao mínimo da norma.

Quanto aos boxes de uso comum, em sua maioria, não respeita as dimensões mínimas citadas na norma.

Não foi verificado a existência de box de chuveiro acessível em todo *campus*. No bloco A, os boxes são amplos, mas não estão sendo usados para esse fim. No bloco D, os boxes de chuveiros são usados diariamente pelos terceirizados, mas são muito apertados.

Os lavatórios, em sua maioria estão a 90 cm do piso, exceto em alguns lavatórios acessíveis, mas a altura livre sob todos é maior que 73 cm. Em todos existe área de aproximação adequada, distância entre a borda e a torneira é menor que 50

cm, entretanto, nenhuma torneira é de alavanca e não existem barras junto ao lavatório acessível. Existe mictórios somente nos blocos A e C, nenhum deles está totalmente conforme a norma.

Quanto aos acessórios, em sua maioria está fora da norma. Onde existe espelho, este está em altura inadequada. As papeleiras estão em locais desaconselháveis e demais acessórios em alturas variadas.

Existe 01 vestiário no bloco A, não é interligado a sanitários. Não possui nenhum box acessível. O local está sendo usado como depósito de material para uso no laboratório adjacente. No bloco D, prédio dos terceirizados, existem 02 vestiários, sendo um para cada sexo. Há somente box para bacia sanitária acessível, mas não existe cabine de troca ou banho conforme sugere a norma.

Os bebedouros existentes não são do modelo considerado acessível. No bloco A, é do modelo de coluna acionado por pressão; nos blocos B e D são do modelo de bancada e do bloco C é do modelo reservatório. Em todos é possível se ter acesso, mas nenhum segue a norma, principalmente quanto à sinalização.

Existe somente 01 telefone público no *campus* e ele se localiza no bloco A, não está na altura sugerida pela norma, não é sinalizado e não existe cabine.

Não foi encontrado nenhuma mesa para os alunos que fosse acessível. Há a possibilidade de se adaptar em todos ambientes de todos os blocos. Algumas mesas de trabalho estão dentro da norma.

Os balcões de atendimento encontrados foram o da cantina, da biblioteca e do refeitório. Em nenhum deles há área de atendimento acessível, mas em todos é possível o acesso por cadeirantes. Não há sinalização.

Existe somente uma área com bancos fixos, fica localizado no bloco A. Não há ponto de embarque e desembarque demarcado e com assentos. O piso no local é trepidante, mas há área para cadeirantes junto aos bancos.

Não há equipamentos de autoatendimento no *campus*.

Os terminais com computadores não são acessíveis, mas existe a possibilidade de adaptação, tanto nos laboratórios de informática quanto na biblioteca. Nos ambientes administrativos, os computadores poderão facilmente ser adaptados.

A minoria dos equipamentos de combate ao incêndio está instalada entre 60 cm e 1,2 m do piso e nenhum tem sinalização no piso conforme norma.

A maioria dos armários e estantes está entre 60 cm e 1,2 m do piso e existe área de aproximação de 80 por 120 cm. Não foi

encontrado nenhum caso onde há extensão da área de aproximação de 30 cm além da face externa frontal.

As áreas de alimentação deveriam estar na rota acessível, se houvesse. Algumas circulações têm largura mínima de 1,2 m e entre cadeiras 90 cm. Em todas as áreas as cadeiras são móveis, mas as mesas, em sua maioria não têm 73 cm sob elas.

Todas as salas de aula e a maioria dos laboratórios são espaçosas, mas em nenhum deles, encontramos uma mesa acessível. Os quadros são fixados a 90 cm do piso e têm acesso lateral. No bloco A, encontramos o segundo pavimento de uma edificação com salas de aula com acesso somente através de escadas. De modo geral, as salas e laboratórios podem ser adaptados e estarem em rota acessível.

Se houvesse uma rota acessível demarcada, a biblioteca deveria estar inserida nela. O corredor entre as estantes de livros tem 1,5 m de largura com área de manobra a menos de 15 m. A maioria das estantes contendo livros está entre 60 cm a 1,20 cm. As cadeiras de estudo são móveis, mas as mesas não são acessíveis a cadeirantes devido à altura livre sob elas.

A quadra fica dentro de um ginásio antigo, onde não existe acessibilidade alguma. Toda a área necessita de reforma. Segundo a Direção Geral do *campus* a reforma do ginásio está sendo planejada.

Se houvesse uma rota acessível demarcada, o auditório estaria nela. Existem áreas reservadas para cadeirantes, mas não estão sinalizadas e o piso é inclinado. Existem assentos reservados para pessoas com mobilidade reduzida e obesos, mas não são sinalizados. A porta de acesso ao auditório é de vidro sem a faixa ao longo da largura para indicar a existência da mesma.

O espaço livre entre fileiras de cadeiras fechadas é de 60 cm, mas quando está aberta é de 47 cm.

A coordenadoria das unidades didáticas, que fica numa das edificações do bloco A, ocupa um espaço, antes reservado para hóspedes, são três ambientes: sala/cozinha, 02 salas pequenas e banheiro. Não é acessível, mas tem como adaptar todo o ambiente.

A enfermaria, localizada no bloco B, deveria estar numa rota acessível demarcada, caso houvesse. Nela existe um banheiro não acessível, porém com outro acessível próximo à sala. Nada na enfermaria é para um atendimento acessível. Ainda no bloco B foi analisado o gabinete do diretor, registro acadêmico e protocolo. Se houvesse uma rota acessível, esses ambientes poderiam estar. O atendimento é feito nas mesas dentro das salas e não através de balcões.

No bloco A existe uma praça com bancos fixos e espaços para cadeirantes. O piso é de cimento intertravado com rebaiamentos e sanitário acessível próximo.

CONCLUSÕES

Concluimos que a acessibilidade é um fator essencial para o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, uma escola com ambientes acessíveis deve ser capaz de atender a todos respeitando suas necessidades.

Apesar do conjunto arquitetônico que forma o *campus* ser relativamente novo e praticamente todo adaptado, este estudo identificou barreiras físicas capazes de dificultar o atendimento adequado de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O que demonstrou necessidade de alguns ajustes, como vagas de estacionamento reservadas para deficientes melhor localizadas e sinalizadas, instalação de elevadores em locais como o laboratório de alimentos, além da implantação de uma rota acessível com sinalização tátil.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano**. Rio de Janeiro: 1985.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2015: caderno de instruções**. Brasília, DF: Deed/ CGCEB, 2015.
- COSTA, G. R. V.; MAIOR, I. M. M. L.; LIMA, N. M. **Acessibilidade no Brasil: Uma visão histórica**. CORDE ATIID 2005 – III Seminário e II Oficinas – Acessibilidade, TI e Inclusão Digital – USP/Faculdade de Saúde Pública, São Paulo-SP, 05 e 06 de jun. 2005.

EMMEL, M. L. G.; CASTRO, C. B. Barreiras arquitetônicas na UFSCar. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.) **Novos Rumos da Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 379-382.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3204203>>. Acesso em: abr. 2017.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MELO, G. L. V.; ALMEIDA, M. G. E.; SILVA, M. E. **A cidade para todos: o direito à acessibilidade das pessoas com deficiência**. Secretaria Estadual para Inclusão das Pessoas com Deficiência – SEID. Série Seidinho & sua turma. Cartilha 2. Piauí: Teresina, 2009.

PAGLIUCA, L. M. F., FRANÇA, I. S. X., MOURA, E. R. F., CAETANO, J. A., MACEDO, K. N. F., VASCONCELOS, L. R., et al. **Acessibilidade da pessoa portadora de deficiência física e/ou sensorial aos serviços de saúde: estudo das condições físicas e de comunicação [relatório de pesquisa]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Salamanca, 1994.

CURRÍCULOS

* Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências. Desenvolveu atividade em Anatomia Humana com ênfase no aparelho locomotor/biomecânica e em fisiologia humana. Graduado em Complementação Pedagógica com habilitação em Biologia pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Atualmente é servidor técnico-administrativo do IFES, onde vem desenvolvendo projetos em Educação Sexual.

** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2012), especialização em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (2013) e curso técnico profissionalizante pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2010). Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação.

*** Possui graduação em Física - Licenciatura plena pela Universidade Vale do Rio Doce (2008), pós-graduação *Lato sensu* (Especialização) em Física pela Faculdade da Serra (2009), pós-graduação *Lato sensu* (Especialização) em Metodologia do Ensino de Ciências. Tem experiência em ensino de Física nos níveis médio e superior. Atualmente é Coordenador Geral de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, *campus* Piúma/ES.

**** Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática (2006) e Bacharel em Engenharia Civil (2016) pelo Centro Universitário São Camilo/ES. Atualmente é engenheira da empresa Alpha Gestão de Projetos e mestranda do programa EDUCIMAT – IFES

***** Mestranda em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo, membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em *Design* Educacional e Inclusão/Gedi. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015) e especialização em deficiência visual. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: astronomia, ensino de ciências e história. Atua como Professora Pesquisadora na Coordenadoria Geral de Pesquisa e Extensão (CGPE) do IFES/Cefor.

Autores | Authors

Nielsen Alves Alves*
nielsena01@hotmail.com

Hiata Anderson Silva do
Nascimento**
hiata.nascimento@ifes.edu.br

**EVASÃO ESCOLAR NO MEIO RURAL:
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE CHAPADINHA****SCHOOL EVASION IN THE RURAL ENVIRONMENT:
CASE STUDY IN SCHOOL CHAPADINHA
AGRICULTURAL FAMILY**

Resumo: O presente trabalho é um estudo de caso sobre evasão escolar, realizado na Escola Família Agrícola de Chapadinha, localizada no município de Nova Venécia, interior do estado do Espírito Santo. A abordagem utilizada foi de caráter quantitativo, por meio de estudo documental realizado junto ao setor de secretaria dos estudantes evadidos entre 2009 a 2015. A inexistência de um perfil de alunos evadidos não considera particularidades que podem vir a ser importantíssimas na identificação de grupos de estudantes propensos à evasão e, portanto, homogeneiza a todos. Por isso, esta pesquisa tem o objetivo de identificar o perfil socioeconômico dos estudantes que evadem do curso ofertado pela escola. Após tratamento estatístico feito através da determinação das frequências relativa e absoluta de variáveis colhidas nos documentos oficiais da instituição, chegou-se à conclusão de que os alunos que evadem da escola são em maioria do campo, com pais de baixa escolaridade e a agricultura como principal atividade econômica de suas famílias.

Palavras-Chave: educação; evasão escolar; pedagogia da Alternância.

Abstract: This paper is a case study about truancy performed at school farm Family Chapadinha, located in the municipality of Nova Venécia, Espírito Santo state. The approach used was quantitative, through the survey of students evaded between 2009 and 2015. The lack of a profile of students makes the school dropouts treat all students homogeneously, not considering particular features that may be important in identifying groups prone to evasion. So the goal of the research was to identify the social and economic profile of students who evade the course offered by the school, being considered not only dropouts students who no longer attend school for a period prescribed by the law, but also all the students who transferred from school to other schools. After statistical treatment made through the determination of the relative and absolute frequencies of variables collected in the official documents of the institution came the conclusion that students who evade school is mostly the majority of the field and their families as the main economic activity agriculture and Parents with low schooling.

Keywords: school supply; education; Pedagogy of alternation.

Recebido em: 24/11/2016

Aceito em: 26/04/2017

INTRODUÇÃO

A evasão escolar tornou-se um dos temas mais desafiadores enfrentados no processo de escolarização: não apenas no Brasil, mas também em outros lugares do mundo. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre as cem nações com melhor Índice de Desenvolvimento Humano, o Brasil é o 3º com maior taxa de evasão escolar¹.

A evasão escolar contribui efetivamente para a elevação da pobreza e baixa da qualidade de vida das pessoas, na medida em que ficam sujeitas a condições precárias no mercado do trabalho devido à baixa escolaridade. Tal situação reforçaria também os vínculos de dependência desses indivíduos frente aos programas governamentais, o que, certamente, comprometeria o desenvolvimento de formas de vida mais autônomas, culminando em casos mais extremos na exclusão social.

Discutindo-se especificamente sobre os moradores do campo, historicamente alijados de boa parte dos processos de escolarização e dos benefícios sociais, a situação tende a assumir contornos mais acentuados. Nesse cenário, as Escolas Famílias Agrícolas destacam-se por apresentarem um trabalho diferenciado no aspecto pedagógico, conhecido como Pedagogia da Alternância. Esta experiência educacional se utiliza de um Plano de Estudo, método próprio para desenvolvimento de conteúdos e formação integral dos(as) estudantes. Presentes no estado do Espírito Santo há 48 anos, as escolas da Alternância têm se dedicado no sentido de proporcionar às populações do campo uma educação centrada nas suas peculiaridades e necessidades, de forma que possibilite a formação de consciência coletiva crítica e comprometida com o desenvolvimento sustentável. Ou seja, sustentadas por princípios filosóficos e pedagógicos fundamentados na perspectiva da emancipação dos sujeitos e na construção de um mundo mais sustentável com tecnologias de produção que se aproximem ao máximo da dinâmica da natureza, elas têm um importante papel social para o campo, que hoje vive sobre forte tensão das forças do agronegócio. Segundo Araújo (2014, p. 18),

o projeto de ensino integrado como um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia

e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Apesar de sua importância, o ingresso e permanência dos jovens do campo nesta modalidade de ensino ainda é um grande desafio. Percebe-se por meio dos documentos oficiais que uma grande parte dos jovens do campo ainda opta por escolas convencionais, tanto as presentes no campo quanto as da área urbana, e muitos dos que ingressam na modalidade educacional da Alternância não concluem o curso, ocorrendo o processo de evasão.

Essa temática é complexa e, por isso, carece de definições precisas. Dore e Lucher (2011, p. 777) a definem como “um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo”. Dito de outra forma, o afastamento do estudante do espaço da escola seria o desfecho de um processo mais amplo, marcado por elementos que seriam influenciados por múltiplas variáveis.

Baggi (apud BORJA e MARTINS, 2012, p. 95) entende que “independentemente das causas para o seu acontecimento, seja em instituições de ensino público ou privado, (a evasão) é um fenômeno social complexo que provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”. Tais consequências na educação técnica causam grandes problemas na qualidade da formação do estudante e seu ingresso na vida profissional, embora muitos pesquisadores da área orientem sobre a necessidade de identificar antecipadamente a evasão, de modo a possibilitar o acompanhamento dos jovens em situação de risco e, dessa forma, prevenir a ocorrência do problema (EUROPEAN COUNCIL, 2004; MARKUSSEM, 2004; apud DORE e LUCHER, 2011, p. 777).

Borja e Martins (2012, p. 95) têm destacado que “o conhecimento das características sociais dos alunos, poderá levar a compreender, porque surgem riscos de evasão escolar”. Segundo as autoras:

Nos dias atuais, a escola, para cumprir seu papel, deve adaptar-se à diversidade dos alunos que a frequenta, uma vez que essa é a exigência imposta pela sociedade. Cada estudante é um indivíduo e a sua origem socioeconômica e cultural influencia a forma de ser e de estar. A escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos.

1 Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

Esses aspectos são relevantes no estudo da evasão escolar, principalmente no ensino profissionalizante, visto que esta modalidade de ensino sofre com altos índices de evasão (DORES e LUCHER, 2011, p. 778).

A escola é um espaço de oportunidades para a superação dos limites individuais dos indivíduos, o que permite uma projeção na vida social. Para isso, faz-se necessário que o estudante permaneça na escola. Para possibilitar essa continuidade no ambiente formativo é necessário, portanto, que sejam dadas as condições para o acesso e permanência, e no caso do ensino técnico, isso fundamentalmente acontece por meio de políticas públicas voltadas para essa modalidade e sua relação com o ensino médio (DORES e LUCHER, 2011, p. 778).

Outro aspecto relevante para o entendimento da evasão escolar na escola técnica é sua dicotomia com o ensino médio. De acordo com Dores Soares,

A dualidade de objetivos e de organização é reconhecida como a marca distintiva da escola média no Brasil, desde os anos de 1930 até hoje: de um lado, formação geral, tendo em vista a continuidade de estudos no nível superior; de outro, formação profissional, com foco mais imediato no mercado de trabalho. [...] elas revezaram perspectivas de unificação/articulação da formação geral com a formação técnica, com propostas de dissociação entre os dois tipos de formação. Em nenhuma das reformas, contudo, a marca da dualidade foi superada. Na atualidade, a política educacional é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e por inúmeros decretos, resoluções e regulamentações que se seguiram a ela. O conjunto de medidas adotadas não apenas manteve como também aprofundou a dualidade entre a formação geral e a formação profissional ao organizar a educação técnica em uma rede de ensino totalmente distinta daquela da educação básica. (DORES SOARES, *apud* DORES e LUSCHER, 2011, p.779).

Se por um lado, refletir sobre o drama da evasão nas escolas do meio urbano se constitui como um grande desafio; por outro, observamos que estes impasses colocados à educação do campo tendem a assumir feições mais complexas. Diferentemente do que se pensa no senso comum, as escolas do campo apresentam entre si uma diversidade de perfis e problemas a serem enfrentados e, com isso, os estudos que possuem tais espaços como locus de investigação se deparam com uma série de dificuldades, a exemplo de: acesso muitas vezes dificultoso, distâncias das escolas em relação às estradas em melhores condições de infraestrutura, dispersão das popu-

lações estudantis camponesas por grandes extensões territoriais, formação docente deficitária, desvalorização ainda mais acentuada por parte do poder público quanto à pertinência e importância de investimentos nesse segmento da vida social, dentre outros fatores.

Além disso, nem sempre o formato pedagógico acionado nas escolas do campo atende de fato aos interesses e às peculiaridades dessa modalidade de educação. Neste contexto, o estudo da evasão apresenta-se ainda mais retraído quando em contraste com as escolas urbanas. Assim, são imprescindíveis esforços no sentido de apreender as idiosincrasias que passam os processos de abandono escolar no campo.

Além do projeto pedagógico inadequado, o campo sofre com o fechamento de escolas: somente no período compreendido entre 2004 e 2013, 740 escolas estaduais de ensino fundamental tiveram suas atividades encerradas. Esta política de fechamento de escolas rurais de pequeno porte vem obrigando os alunos a estudarem em comunidade mais populosas intracampo ou para a sede dos municípios contribuindo para o esvaziamento do campo (RACEFFAES, 2014, p. 76-78).

O mapeamento das características dos grupos de estudantes e suas realidades coloca-se como um dado importante para as ações que tenham o objetivo de conter ou minorar os processos de evasão escolar em suas múltiplas dimensões. Assim, duas questões podem ser postas e respondidas pelos que tentam compreender os meandros que se encontram por trás do problema da evasão escolar: o que faz a pessoa ficar na escola? E o que faz com que ela saia da escola?

Por isso, o conhecimento desses indicadores socioeconômicos poderá alimentar discussões importantes para a Escola Família Agrícola de Chapadinho, bem como a realização de novas pesquisas e antecipar proposições de estratégias, no intuito de minimizar o problema da evasão escolar nesta unidade.

OBJETIVO GERAL

Identificar o perfil socioeconômico dos estudantes que evadem do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, da Escola Família Agrícola de Chapadinho/ES.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi realizado na Escola Família Agrícola (EFA) de Chapadinho, localizada na rodovia que liga os municípios de Nova Venécia/ES e Vila Pavão/ES, na BR 342, Km 118. Sua fundação ocorreu em abril de 1988, como resulta-

do da reivindicação dos agricultores da região que na época desproviavam de escolas no campo para atendê-los em suas necessidades educacionais específicas. A escola é afiliada da rede Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização filantrópica com sede no município de Anchieta, no sul do estado do Espírito Santo.

A escola possui um corpo técnico composto por 08 professores (06 homens e 02 mulheres), 06 auxiliares (um braçal), 02 vigias, 02 cozinheiras e uma secretária. Além disso, 111 alunos encontram-se matriculados, provenientes de quatro municípios: Nova Venécia, Vila Pavão, São Mateus e Ecoporanga, todos localizados no estado do Espírito Santo. A manutenção das instalações escolares é realizada através de: a) convênio com o governo estadual (com recursos repassados diretamente a instituição mantenedora para pagamento dos professores); b) convênio com o município para custeio, projetos de emendas parlamentares; c) iniciativa privada (ONGs, empresas e etc.) para investimento e d) contribuição das famílias dos alunos a partir da realização de assembleias que arrecadam fundos no intuito de arcar com os custos da escola com alimentação, uma vez que os recursos recebidos dos convênios não são suficientes para cobrir todos os gastos com a manutenção.

A Escola oferece o ensino médio integrado ao técnico agrícola, na modalidade de Alternância, com quatro anos de duração, e conta com instrumentos teóricos próprios para desenvolver a formação integral dos(as) estudantes. Com isso, é evidente que as diretrizes pedagógicas da escola se assentam nos dispositivos que norteiam a Pedagogia da Alternância, tendo como um de seus marcos de organização e funcionamento o compromisso com as lutas dos trabalhadores.

Seu método pedagógico guia é o Plano de Estudo: investigar, problematizar, refletir e conscientizar. Segundo Telau (2015, p. 05), trata-se de um instrumento que “perpassa e subsidia os demais princípios; norteia e identifica a Alternância no circuito da Educação Popular contextualizada e comprometida”. No campo administrativo, a EFA funciona com um calendário respaldado pelo inciso I, do Art. 24, e o Art. 34 da Lei n. 9.394/1996, em regime de semi-internato e internato com alternância semanal. No regime de semi-internato, os estudantes que moram próximos da escola começam a estudar pela manhã e retornam para suas casas no período da tarde. Já os alunos que residem em um perímetro maior de distância pernoitam na escola, retornando para seus domicílios após o final da semana letiva.

Além do plano de estudo, a escola utiliza outros dispositivos pedagógicos: projeto das áreas, folha de observação, cursinhos e oficinas, visitas e viagens de estudo, palestras, ex-

periências agropecuárias, atividades de retorno, caderno da realidade, visita às famílias e o projeto profissional do estudante durante a série final.

No caso da escola em discussão, prima-se pelo compromisso com a educação integral dos estudantes, numa tentativa de se romper com uma modalidade de ensino muitas vezes propugnada por outros modelos que insistem em divorciar a realidade da escola da realidade da vida e da comunidade do aluno. A concepção de educação integral incorporada ao projeto pedagógico abarca a formação humana com uma visão omnilateral do ser humano, bem como a educação como emancipação dos sujeitos e, assim, o trabalho como princípio educativo. Quanto à formação humana, ressalta-se o caráter protagonista e dialético de construção do saber. A partir disso, a construção do conhecimento é pensada como uma forma de intervenção para transformação do mundo, aqui entendido como aquela dimensão propriamente humana da existência. A incorporação de uma visão omnilateral visa reforçar a compreensão do humano como detentor de direitos e deveres, possuidor de consciência crítica e com potencial para uma vida autônoma (SILVA, 2007).

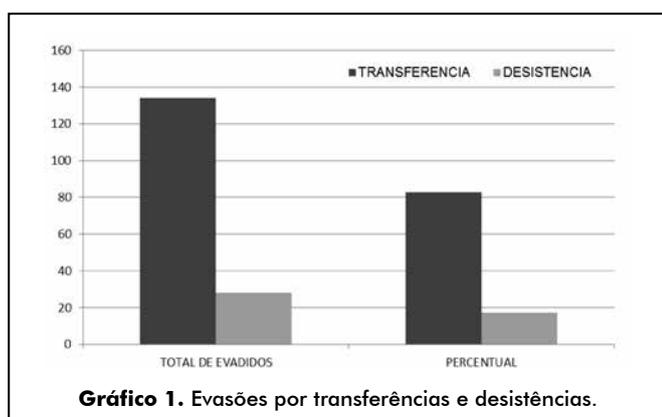
Para a realização deste trabalho, foi utilizado o estudo de caso de caráter quantitativo, por meio da investigação dos registros de transferências e desistências emitidos pelo setor de secretaria da escola e das fichas de matrículas dos estudantes. Nesse caso, as seguintes variáveis foram selecionadas: alunos transferidos e evadidos do ano 2009 até 2015, considerando a data da matrícula em qualquer período do ano letivo como ponto de admissão e o pedido de transferência com emissão do histórico como transferência. Para o caso das desistências, considerou-se o estudante que interrompeu os estudos por mais de 5 semanas consecutivas sem justificativa e sem retorno ao ambiente escolar; procedência dos alunos segundo o município de residência; a localidade dos estudantes quanto ao meio rural ou urbano; atividade econômica da família; e por fim, o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis.

A partir da definição das variáveis, foram montadas tabelas individuais, orientadas pelo método estatístico de frequência absoluta e relativa, com o qual se obteve a percentagem e a caracterização de cada uma dessas variáveis. As fichas analisadas são documentos de registro de matrícula que contêm informações socioeconômicas do aluno e sua família. As fichas são individuais e únicas durante toda a vida escolar do aluno, arquivadas por ordem alfabética com espaço reservado para renovação de matrícula anual. Alunos desistentes por transferências ou desistência vão para arquivo específico, sendo as fichas e os demais documentos arquivados em ordem alfabé-

tica, pelo ano da evasão e pela série. Algumas informações do levantamento realizado durante o mês de setembro de 2016 apresentaram dificuldades de registro, tais como a profissão dos pais e a suas atividades econômicas, o que impossibilitou uma precisão maior dessas variáveis. No entanto, vale ressaltar que não houve dificuldades no acesso aos registros sob os cuidados da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

162 fichas foram analisadas, sistematizadas e agrupadas em tabelas, apresentadas nos gráficos abaixo:

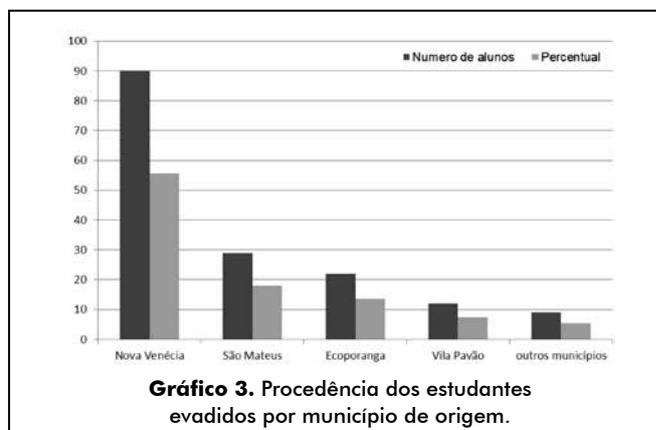


O Gráfico 1 mostra que 82,7% dos estudantes evadidos desistem do Curso Técnico em Agropecuária por meio de transferências, contra 17,3% que desistem totalmente de continuar a estudar. Dessas evasões, 43% ocorrem na primeira série, 34% na segunda, 21% na terceira e apenas 2% na quarta série. A quarta série apresenta nível baixo de evasão, em decorrência de não haver possibilidade de transferência do aluno para outra instituição que não ofereça pedagogia da alternância.

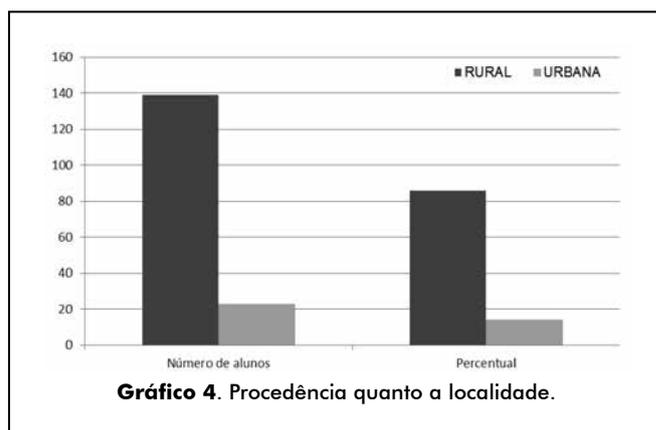


Podemos observar (Gráfico 2) que a maioria dos estudantes que evadem da Escola estão compreendidos na faixa etária

entre 15 e 17 anos. Nessa idade, os estudantes estão geralmente na primeira e segunda série do ensino médio.



Do exposto no Gráfico 3, percebemos que 55% dos estudantes evadidos são residentes no município de Nova Venécia, onde a escola está localizada.

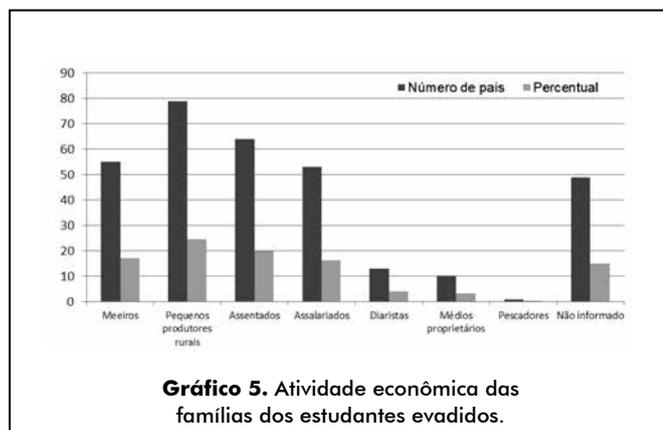


Pode-se constatar (Gráfico 4) que 86% dos alunos que evadem são do meio rural, meio para onde converge a missão da instituição. Contudo, há de se levar em consideração que a média de estudantes urbanos é de apenas 10%.

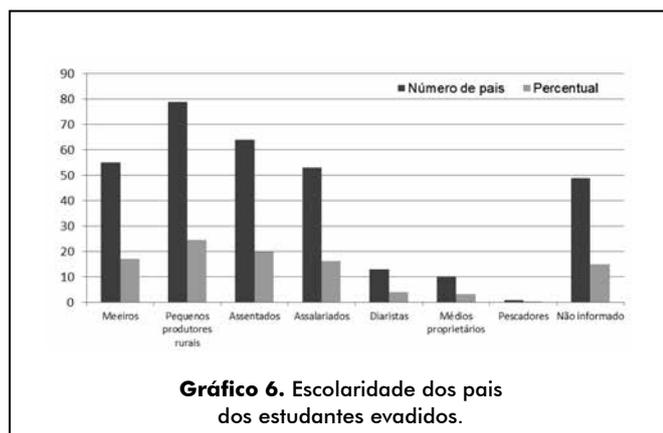
Segundo o Plano de Municipal de Educação de Nova Venécia (2015, p. 74), o município dispõe de quatro escolas que ofertam ensino médio integrado ao profissionalizante e este crescimento ocorreu a partir de 2009, com a instalação do IFES (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo). É preciso ressaltar que nesse ano, a Escola Família Agrícola de Chapadinha começou a ofertar o curso técnico em Agropecuária, o que também contribuiu na esfera educacional da região.

O mesmo plano afirma que haviam 572 estudantes matriculados na educação profissional no município em 2013, dos quais 156 eram residentes da zona rural e destes, 111 estavam

matriculados na Escola Família Agrícola de Chapadinha. Podemos concluir que 27% dos estudantes matriculados na educação profissional no município são do meio rural e deses, 71,1% optaram pela formação em alternância (PME, 2015, p. 74-75).



A maior parte das famílias dos estudantes evadidos é formada por pequenos produtores rurais (24%), seguidos de assentados com 20%, meeiros com 17% e assalariados com 16%. Conclui-se que no mínimo 57% das famílias evadidas possuem atividade econômica direta vinda da terra, pois uma parte dos assalariados também vende sua força produtiva para o trabalho no campo (Gráfico 5). As outras categorias (médios proprietários, pescadores e diaristas) somam juntas apenas 7% da amostra pesquisada, sendo que aproximadamente 6% não declararam a atividade econômica.



A maioria das famílias dos estudantes evadidos não conseguiu concluir o ensino fundamental (Gráfico 6), representando aproximadamente 62% da amostra. Arruda (2010, p. 15) afirma que quando os chefes de família têm o ensino fundamental completo, as chances de garantia da saúde mental e desempenho escolar dos filhos sobem para 7,1 vezes a mais em relação

a quem não tem. Neste sentido, fica evidente a relação entre o grau de escolaridade dos pais e o envolvimento dos filhos na escola. Outro ponto a ser considerado diz respeito ao fato de que a valorização da cultura escolar por parte da família também se configura como um importante fator de avaliação do envolvimento e desempenho das crianças e adolescentes na escola. Famílias que pouco valorizam a cultura escolar tendem a criar nos mais jovens uma visão segundo a qual o espaço de formação da escola não seria de muita importância.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015), o nível de escolaridade das famílias da região noroeste do Espírito Santo, região de onde são procedentes os estudantes da escola Chapadinha/ES, é de 7,9 anos de estudo. Em Nova Venécia é de 9,1 anos – o que significa que a maioria das famílias consegue no máximo concluir o ensino fundamental.

CONCLUSÕES

O avanço das políticas públicas permitiu a expansão da oferta do ensino público gratuito, tanto no meio urbano quanto no rural, por meio da ampliação da oferta com a criação dos institutos técnicos federais, programas de cotas, transporte escolar, alimentação, material didático, dentre outros fatores. A Escola Família Agrícola de Chapadinha não possui acesso a estas políticas apesar de filantrópica, por se tratar de uma entidade privada – sua manutenção depende de contribuições das famílias dos estudantes, bem como de parceria firmada com o poder público municipal. A dificuldade de recursos financeiros causa deficiência nas operações da escola e, por conseguinte as atividades de manutenção acontecem com a contribuição dos estudantes, por intermédio de auto-organização. Este processo é riquíssimo no trabalho de emancipação e autonomia dos estudantes e deve-se ponderar a importância da perspectiva do trabalho enquanto um princípio pedagógico dentro da proposta do sistema de auto-organização, para que não se torne um mero autosserviço. Mesmo considerando tais desafios, alguns estudos têm apontado para o fato de que a auto-organização se constitui numa importante ferramenta de formação de atitudes mais solidárias e autônomas entre os estudantes. Para compreender o mundo que o cerca e a si mesmo o indivíduo necessitaria desse processo, constituído de organização/desordem/organização, de homeostase e autopoiese, para produzir por si próprio a consciência bioética (PAIXÃO JUNIOR, 2013).

O elemento econômico também exerce forte pressão sobre o contexto em que a escola está inserida. Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, o nível educacional das pessoas

residentes na cidade de Nova Venécia/ES² com alguma ocupação, e maiores de idade é de 53,46% com ensino fundamental completo; 36,97% com ensino médio completo. No mesmo ano, o setor agropecuário foi o que mais ocupou pessoas, com 35,59%. Tais dados evidenciam que a maioria da população de Nova Venécia tende a entrar no mercado de trabalho apenas com o ensino fundamental³. Portanto, ao completarem essa etapa de escolarização, os estudantes do meio rural – setor que mais gera empregos no município – que em sua maioria precisam contribuir com a renda da família são fortemente motivados à inserção no mercado de trabalho, resultando no abandono da escola com evasão por desistência ou pela mudança para cursos noturnos em escolas públicas convencionais.

Os aspectos culturais e educacionais corroboram com o setor econômico: deve-se considerar que os estudantes evadidos têm faixa etária entre 15 e 17 anos e um dos fatores que mais interfere nesse índice de evasão do curso é baixa escolaridade de seus pais, que em grande maioria possuem apenas o ensino fundamental completo. Assim, ao lado da constatação do lugar que ocupam as atividades agropecuárias na região na geração de emprego, o grau de escolaridade mais baixo das unidades familiares pode ser pensado como uma das variáveis que nos permitem pensar nas razões para a evasão na escola dentre os objetos de investigação que são fatores impeditivos quando os estudantes almejam ou procuram a ampliação de sua formação escolar.

Apesar do cenário desafiador, existem muitos pontos considerados positivos neste levantamento. Conforme o Plano Municipal de Educação (2015, p. 74), das 516 matrículas computadas em 2013 na educação profissional em Nova Venécia, 143 são estudantes residentes na zona rural – o que corresponde a 27,7% das matrículas. Nesse mesmo ano, 111 alunos estavam matriculados no curso Técnico da Escola Família Agrícola de Chapadinha, ou seja: 77,6% das pessoas matriculadas eram procedentes do campo e optaram pelo curso técnico ofertado pela escola, o que evidencia o interesse do público camponês pela escola. No entanto, há uma parcela desse público que se transfere para escolas da rede pública com ensino convencional, de acordo com as hipóteses levantadas acima. O aprofundamento dessas questões ainda pouco claras pode fortalecer a escola e aumentar o seu público, por meio da melhoria do índice de evasão, com o objetivo de ampliar o acesso à Pedagogia da Alternância a um número maior de famílias e comunidades.

2 Município no qual se encontra a Escola Família Agrícola de Chapadinha, local onde foi realizado o estudo aqui apresentado.

3 Cf <www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/novavenecia_es#trabalho>. Acesso em: 01 out. 2016.

Por conseguinte, é fundamental ressaltar que alguns fatores precisam ser elencados no contexto de um debate sobre evasão escolar, principalmente: a impossibilidade de se gerir essa problemática, posto que se configura como um resultado ou fechamento de um processo que antecede a saída ou abandono da escola: é a permanência do aluno na unidade escolar que precisa ser pensada, problematizada e posta sob holofotes. Mediar este implica um processo de tomada de decisões que passa pelo compromisso com a elaboração de atividades no ambiente da sala de aula, uma vez que a evasão representa prejuízos não apenas materiais e financeiros, mas também humanos, que se expressam pela perda de mentes, pessoas, relacionamentos e potenciais criativos na escola. O abandono do ambiente escolar pode acontecer a partir de uma série de elementos visíveis em um processo marcado por etapas que podem culminar em mais uma carteira vazia na sala de aula, tais como: dificuldades de adaptações diversas, falta de foco e incertezas quanto ao que se deseja com os estudos e com a escola, pouco comprometimento e problemas familiares (sobretudo financeiros).

Algumas ações são necessárias, no intuito de antecipar os impactos do tal processo para amortecê-lo de forma que haja prevenção, cuidado e acolhimento ao estudante. Para isso, é importante que mesmo escolas do campo tenham clareza quanto a motivação de sua equipe discente na presença do ambiente escolar para, para agir com objetividade e eficiência. Existem estratégias que podem tornar-se importantes suportes no enfrentamento da evasão, como por exemplo os nivelamentos, a valorização do saber trazido pelo aluno, a construção de projetos de vida e de felicidade em parceria com o estudante, grupos de estudos, monitorias, projetos de extensão, atividades de pesquisa e a difusão de uma cultura de direitos humanos na escola. Deve-se conjugar ações que sejam racionalmente planejadas, sem desconsiderar os elementos afetivos que permeiam a educação e os encontros em sala de aula, haja vista que deixar a escola nem sempre é um ato deliberado e racional do sujeito; trata-se, muitas vezes, do resultado da combinação de elementos afetivos e emocionais, que podem encontrar-se fora do controle e do conhecimento do próprio indivíduo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. Práticas pedagógicas e ensino integrado [recurso eletrônico] / Ronaldo Marcos de Lima Araújo. – **Dados eletrônicos** (1 arquivo: 575 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 7)

ARRUDA, M. A. **Educando com a ajuda das neurociências**: cartilha do educador. Instituto Glia, 2010.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Composição da população de 18 anos ou mais de idade**. 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/nova-venecia_es#trabalho>. Acesso em: 01 out. 2016.

BORJA, I. M. F. S.; MARTINS, A. M. O. **Evasão Escolar**: desigualdade e exclusão social. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

DORES, S. R; LUSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, 2011, v. 772.

PAIXÃO JUNIOR, V. G. **Bioética e educação**: o educador como facilitador da auto-organização pessoal e social: reflexões a partir do pensamento de Edgar Morin. Revista Simbio-Logias, v. 6, nº 8 11/2013.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria Municipal de Educação. Nova Venécia, ES. 2015.

NEGRA, C. A. S.; NEGRA, E. M. S. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**: totalmente atualizado de acordo com as normas da ABNT: NBR 6023/ago. 2002, NBR 10520/jul. 2002, NBR 14724/dez. 2005. Atlas, 2004.

RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da Palha/ES, 2014.

SILVA, Maria do Socorro. **A formação Integral do Ser Humano**: referência e desafio da Educação do Campo. Revista de Formação por alternância. Brasília, nº 5, ano 3, pp. 45-61, dezembro, 2007.

CURRÍCULOS

* Professor e Diretor na Escola Família Agrícola de Chapadinha. Graduado em: Educação Física, Ciências Biológicas e Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996) e mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professor no Instituto Federal do Espírito Santo, campus de Barra de São Francisco/ES. Possui interesses nas seguintes áreas temáticas: Teoria Sociológica Clássica (Durkheim, Weber e Marx); Ética; Religiões e Política na contemporaneidade; Gênero e Sexualidade, bem como na interface entre as Ciências Sociais e Saúde. RACEFFAES e Secretaria Municipal de Educação de Colatina, ES. 2015, p.5.

Autores | Authors

Jefferson Bruno Pereira Ribeiro*
jeffersonbruno12@gmail.com

Jonathan Rosa Moreira**
jonathanmoreira@gmail.com

**FATORES SOCIAIS E ACADÊMICOS NA
EVASÃO ESCOLAR DO CURSO TÉCNICO EM
SEGURANÇA DO TRABALHO DO POLO ITAPOÃ
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA****SOCIAL AND ACADEMIC FACTORS IN
SCHOOL DROPOUT FROM THE TECHNICAL
COURSE ON SAFETY OF THE ITAPOÃ POLO
OF THE FEDERAL INSTITUTE OF BRASÍLIA**

Resumo: São muitos fatores que influenciam na evasão escolar e eles ainda variam em função da perspectiva de estudo. De toda forma, ressalta-se a importância de entender este fenômeno, pois trata-se de um tema de relevância social e que precisa ser trabalhado. O objetivo deste estudo é identificar os fatores sociais e acadêmicos que mais influenciam a evasão no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal Brasília. Para tanto, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, com estudo de caso, usando como instrumento de pesquisa um questionário estruturado. Os dados revelam que o fator administrativo – e que impacta diretamente no pedagógico – que mais influencia a evasão escolar é a interação docente ineficaz caracterizada pela falta de respostas, em tempo hábil, por parte dos pesquisadores. Ainda é preciso entender mais detalhadamente o ponto de vista dos estudantes sobre o que significa a evasão escolar, partindo de sua perspectiva, de modo que se construam estratégias eficazes para reduzir este problema que é tão crítico, porém tão recorrente, nos sistemas de gestão educacional.

Palavras-chave: Evasão escolar; Aprendizagem; Concepção pedagógica.

Abstract: *There are many factors that influence school dropout and they still vary depending on the study perspective. In any case, it is important to understand this phenomenon, because it is a matter of social relevance and needs to be worked on. The objective of this study is to identify the social and academic factors that most influence evasion in the subsequent technical course in Segurança do Trabalho at Itapoã polo of Instituto Federal de Brasília. For that, a qualitative methodological approach was used, using as a research instrument a structured questionnaire. The data reveal that the administrative factor - and that has a direct impact on the pedagogical - that influences school dropout is ineffective teacher interaction characterized by lack of answers in a timely manner by the researchers. It is still necessary to understand in more detail the students' point of view on what school dropout means from their perspective, so that effective strategies are developed to reduce this problem that is so critical but so recurrent in educational management systems.*

Recebida em: 18/07/2017

Aceito em: 25/10/2017

Keywords: *School evasion; Learning; Pedagogical conception.*

INTRODUÇÃO

O movimento dialético entre o mundo físico e o mundo virtual impacta, e é impactado, no meio social. Esse fato permite um novo modelo de relações de interação entre as pessoas, em que a aprendizagem e o conhecimento podem ser viabilizados a partir dos processos de colaboração. No que se refere ao mundo virtual, essencialmente, houve uma evidente transformação nos processos de ensino e aprendizagem e a tecnologia tornou-se um importante recurso pedagógico para a modalidade de ensino em Educação a Distância (EAD).

Ao se construir modelos pedagógicos para a EAD é relevante pensar que sua base precisa estar fundamentada em processos de aprendizagem que visem métodos ativos e pedagogia renovada, de modo a promover a aprendizagem significativa, colocando os estudantes como protagonistas de seu saber.

Mesmo com todo esse avanço com relação às práticas de ensino e aprendizagem em EAD, a evasão escolar é uma preocupação constante e por isso precisa ter suas causas e consequências compreendidas. Muito se tem discutido sobre a evasão escolar. Esta questão é sistêmica e independe de níveis escolares ou modalidades de ensino. Nos últimos anos, percebe-se que o aumento da oferta de vagas para o ensino técnico e superior como tentativa de democratização do ensino, mas não há garantias de permanência dos estudantes na vida acadêmica. A associação mais comum é com a inadimplência, mas as causas da evasão perpassam as questões financeiras e são influenciadas por relações sociais, administrativas e pedagógicas também.

Torna-se, então, relevante entender o fenômeno evasão que persiste nos ambientes escolares e é potencializado dependendo das características regionais e contexto social. A evasão escolar é um tema que ainda persiste em todo cenário nacional. No caso do Distrito Federal, essa realidade não é diferente. Mesmo com oferta de cursos presenciais e em EAD, a evasão se faz presente, sobretudo, nas suas regiões de periferias que possuem infraestrutura menos favorável. Dentre as regiões de periferia do Distrito Federal, há o Itapoã. Esta região tem um polo do Instituto Federal de Brasília que oferta cursos técnicos subsequentes em modalidade de ensino em EAD. Considerando que neste polo há alta ocorrência de evasão escolar, e relevando o contexto e a realidade dos estudantes desta região, sugere-se esta pesquisa como uma alternativa para entender um pouco melhor como se comporta o fenômeno evasão neste local.

A proposição deste estudo parte da observação da importância da prática pedagógica em sistemas de tutoria em am-

bientes virtuais de aprendizagem, que impactam diretamente na qualidade e manutenção do ensino e também nos processos de ensino e aprendizagem. Essa preocupação pode, inclusive, apoiar os sistemas de gestão em EAD, pois a motivação, a aprendizagem e o acolhimento são fatores que podem reduzir, por exemplo, a evasão escolar.

A tutoria é responsável pelo dinamismo e pela motivação compartilhada aos estudantes que são atributos que podem promover a construção conjunta de conhecimento. Para tanto, é essencial ressaltar os valores docentes, pedagógicos e administrativos presentes nas práticas de tutorias. Assim, basear-se em pressupostos teóricos da pedagogia renovada pode conferir ainda mais valor aos sistemas de tutoria em EAD, pois há previsão do desenvolvimento cognitivo a partir das trocas de experiências, das relações sociais e do foco nos estudantes.

O objetivo deste estudo foi identificar os fatores sociais e acadêmicos que mais influenciam a evasão no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal Brasília.

Essa preocupação pode apoiar os sistemas de gestão, pois estudos que tratam sobre a temática evasão podem contribuir para ampliar o entendimento acerca do contexto social que a envolve. Ademais, possibilita a reflexão sobre como reduzir o problema da ausência dos jovens nos âmbitos escolares até a proposição de ações interventivas que promovam a sua continuidade nos estudos, considerando que o estudo seja um importante elemento de mobilidade social.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois possibilita a análise subjetiva acerca dos conceitos relacionados às teorias de aprendizagem, bem como sobre as percepções de estudantes sobre o que significa avaliação da aprendizagem e sobre o que pensam sobre a evasão escolar. Gil (2010) atribui a abordagem metodológica qualitativa às pesquisas que envolvem instrumentos que resultam em elementos subjetivos de análise da realidade social. Para tanto, foi conduzido um estudo de caso que, segundo Yin (2001), é aplicável para o entendimento de realidades em diferentes constructos sociais.

O próprio instrumento de coleta de depoimentos previu anuência à participação da pesquisa de forma livre e esclarecida, com a garantia do anonimato dos respondentes. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada em 2016.

Foi realizada revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos, sobre a temática EAD, mais especificamente sobre concepções pedagógicas e teorias de aprendizagem. Para tanto, utilizou-se o recurso de busca do Google Acadêmico para recuperar as obras. As análises para esta etapa também foram realizadas conforme revisão de literatura.

Para identificar os fatores sociais e acadêmicos que mais influenciam a evasão no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal Brasília, realizou-se uma etapa do tipo indutiva e, para o procedimento de coleta de dados, foi utilizada a técnica de aplicação de questionário estruturado, com questões fechadas, de modo que se pudesse inferir, ou especular, particularidades que ajudassem a alcançar o objetivo proposto. O questionário foi dividido em quatro eixos temáticos: a) social; b) administrativo; c) pedagógico; e d) motivação à desistência. Dentro de cada eixo, havia perguntas que caracterizam o perfil do estudante e o contexto a ser avaliado.

O público pesquisado foi composto por 31 estudantes em condição de evasão do curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal de Brasília.

RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A EVASÃO ESCOLAR

A importância de se valorizar a avaliação formativa, processual e inclusiva reduz a motivação apontada por Leon e Menezes-Filho (2002) quando indicaram a reprovação como fator que impulsiona a evasão escolar. Neste mesmo movimento de educação democrática e inclusiva, pensar em evasão escolar significa revelar os fatores sociais que dificultam a permanência dos estudantes nos espaços escolares. Segundo Salatin (2014), o fenômeno da evasão escolar é bastante complexo e multidimensional. Para Lüscher e Dore (2008, p.152):

Entre os fatores relacionados à evasão ou à permanência do estudante na escola, distinguem-se a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, bem como os processos e as práticas escolares e pedagógicas. Cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro que pode favorecer a evasão ou a permanência do estudante.

Neri (2009) levantou três motivos para a evasão escolar: a) demanda por renda ou trabalho; b) falta de oferta de vagas nas escolas; e c) falta de interesse. Desses três motivos, segundo a pesquisa de Neri (2009), o fator que mais motiva a evasão é a falta de interesse. Por outro lado, apresenta aspectos que permeiam a evasão escolar e que configuram grupos, pelo autor denominados vulneráveis, tais como pessoas de classe social mais baixa, moradores de zona rural, pessoas negras e pessoas com deficiência. Meksenas (1992, p. 98) afirmou que a evasão escolar é resultado da necessidade de trabalho “para sustento

próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário”:

A evasão escolar nos cursos na modalidade a distância tem sido apresentada por pesquisadores brasileiros como um problema que perpassa a discussão sobre a democratização e qualidade do ensino na EaD. A preocupação em manter os alunos nos cursos tem incentivado a realização de estudos que buscam identificar os motivos do abandono escolar, visando proposições de políticas e estratégias de gestão para essa finalidade. O processo do abandono escolar refere-se justamente aos fatores que fizeram com que o aluno não permanecesse no curso, uma questão relacionada à democratização do ensino (MOREIRA *et al.*, 2013).

A evasão escolar é um tema que tem tomado espaços de gestão acadêmica e pedagógica, envolvendo Estado, sociedade civil e movimentos educacionais científicos e políticos. Trata-se de um problema preocupante às instituições de educação em geral, sejam públicas ou privadas, pois a saída e ausência de estudantes provocam graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas (BAGGI; LOPES, 2011).

No que se refere à modalidade de ensino em EAD, Netto, Guidotti e Santos (2012) descreveram alguns aspectos que levam os estudantes matriculados à desistência no decorrer do curso, em qualquer etapa de sua trajetória acadêmica:

- aspectos financeiros, ainda tendo a oferta em EAD como modalidade de ensino financeiramente mais viável;
- falta de tempo para dedicação às tarefas e compromissos com o curso;
- não adaptação ao método.

Comarella (2009) classificou a evasão em dois tipos: a) dropout, quando há o abandono direto do curso; e b) stopout, quando se tranca a matrícula, de forma temporária:

Na EaD os tipos de evasão são classificados da seguinte forma: Dropout (evasão) ocorre quando o estudante abandona o curso ou o sistema de educação durante o seu desenvolvimento e nunca retorna. Já o stopout (trancamento) é a interrupção temporária do curso, e attainer (evasão do curso) ocorre quando o estudante sai do curso antes da sua conclusão, mas com a aquisição do conhecimento, ou por ter atingido suas metas pessoais. Já o caso dos estudantes que nem chegam a

iniciar o curso é chamado de non-starter (não iniciante). O conceito de evasão é equivalente tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância: é o desligamento do estudante do curso ou da instituição de ensino superior (IES) na qual está matriculado. (COMARELLA, 2009, p. 51-52)

São muitos fatores que influenciam na evasão escolar e eles ainda variam em função da perspectiva de estudo. De toda forma, ressalta-se a importância de entender este fenômeno, pois trata-se de um tema de relevância social e que precisa ser trabalhado.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ESTUDO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), como um modelo institucional inovador no que se refere à proposta político-pedagógica, com organização verticalizada da educação básica à superior e estrutura *multicampi* (PACHECO, 2011). Fernandes (2009) apontou que os Institutos Federais surgem em um contexto de expansão e valorização da educação profissional no país, a partir de 2003. Embora com concepção *multicampi*, territorialmente, cabe à Reitoria a função estratégica de formulação de políticas, supervisão e controle.

A proposta pedagógica dos Institutos Federais vai além da educação para o trabalho, prevê a discussão de princípios, construção de conhecimentos e valorização humana, precedendo à qualificação por ela mesma. A sua concepção reafirma a educação profissional e tecnológica orientada ao ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2011). O modelo pedagógico dos Institutos Federais está consoante aos diversos níveis de educação e da articulação com a pesquisa e extensão, sob a égide de uma estrutura pluricurricular.

No que se refere às práticas de educação mediadas em modalidade de ensino em EAD, os Institutos Federais possuem mais de mil polos de apoio acadêmico e pedagógico presenciais e, juntos, reúnem mais de duzentos mil alunos. Os polos estão distribuídos por todo o país e sua gestão é centralizada. A condução pedagógica é feita pelo sistema de tutoria em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a plataforma base é o Moodle.

No Distrito Federal, há o Instituto Federal de Brasília/IFB. O IFB é composto por uma Reitoria e 10 *campi* distribuídos pelas Regiões Administrativas: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião,

Taguatinga e Taguatinga Centro. Além disso, há 14 polos para encontros presenciais dos cursos ofertados em EAD (Brasília, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Itapoã, Planaltina, Recanto das Emas, Sobradinho II, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga, Taguatinga Av.C4, Taguatinga Centro e Varjão).

Os cursos EAD do IFB fazem parte da Rede E-tec¹. No polo Itapoã, há os cursos técnicos subsequentes EAD em Administração, Logística, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos. Todos estes cursos apresentam uma proposta pedagógica que conta com um encontro presencial semanal mediado pelo mesmo tutor que conduz as atividades na plataforma Moodle. A avaliação da aprendizagem é formativa e processual, sendo que existem provas presenciais e atividades que precisam ser desenvolvidas a distância pela plataforma Moodle.

Os cursos também contam com a figura do professor pesquisador, que é o responsável em estruturar os conteúdos, prover material didático e realizar atividades acadêmicas como elaboração de provas, correção de provas, preenchimento de pautas e construção do plano de ensino. Os professores pesquisadores visitam os polos quinzenalmente para, junto com os tutores, acompanhar o desempenho dos discentes.

A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO INSTITUTO FEDERAL POLO ITAPOÃ

Os dados coletados apontam para resultados que podem dialogar com os fatores que podem influenciar para a ocorrência de evasão escolar no contexto pesquisado. Para tanto, o instrumento permitiu a classificação das respostas em quatro eixos: a) sociográfico; b) administrativo; c) pedagógico; e d) social.

A pesquisa contou com a participação de um grupo composto por 31 respondentes, estudantes em condição de evasão, como demonstrado no Quadro 1. A intenção foi verificar o ponto de vista de estudantes em condição de evasão sobre o que consideram como as principais causas para a ocorrência de evasão escolar, relevando o seu contexto e situação social.

Considerando o eixo sociográfico, do total de respondentes, 20 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Deste grupo, a maioria, ou seja, 21 participantes são solteiros, enquanto 5 são casados. Independente do estado civil, 7 respondentes possuem

1 O sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância a qualquer pessoa que tenha concluído o Ensino Médio e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos públicos e gratuitos. Disponível em: < <http://ead.ifb.edu.br/index.php/e-tec>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

Quadro 1 - Aspectos sociográficos dos respondentes

Sexo	Masculino		Feminino		
		20		11	
Estado Civil	Solteiro(a)	Casado(a)	Viúvo(a)	Desquitado(a)	Outros
	21	5	0	1	4
Filhos	Sim		Não		
	7		24		
Faixa etária	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	acima de 50 anos
	0	15	13	3	0
Conclusão do ensino médio	Pública		Privada		
	31		0		
Escolaridade	2º grau completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós graduação	
	27	3	1	0	
Mantenedor(a) familiar	Sim		Não		
	19		12		
Renda familiar	Até um salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	2 a 3 salários mínimos	Mais que três salários mínimos	
	4	25	2	0	
Como se mantém	Nunca precisei trabalhar	Estava desempregado	Meus pais ajudam	Continuei trabalhando	
	0	11	4	16	
Tem computador em casa	Sim		Não		
	25		6		
Tem acesso a internet em casa	Sim		Não		
	17		14		
De onde acessava a sala de aula virtual	De casa	Só no polo	Trabalho	Lan house	
	13	4	11	3	

Fonte: Dados da pesquisa.

filhos ou filhas. Conforme faixa etária, 15 participantes têm entre 20 e 29 anos e 16 participantes estão acima de 30 anos.

Sobre questões de trabalho, da quantidade total de participantes, 19 trabalham. A renda familiar da maioria, neste caso 25 respondentes, é de 1 a 2 salários mínimos. Embora 11 respondentes estivessem desempregados, 16 precisaram continuar trabalhando, tendo que conciliar com os estudos.

A maioria dos respondentes possui apenas o segundo grau completo, sendo que todo o grupo pesquisado somente

estudou na rede pública de ensino. 25 respondentes possuem computador em casa, mas destes somente 17 possuem acesso à Internet. Assim, 18 respondentes não acessam a sala virtual de casa, acessando somente no polo, no trabalho ou em *lan houses*.

O Quadro 2 apresenta a perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa, quanto aos motivos que os levaram a procurar o curso. Cada participante teve de escolher, no máximo, três respostas.

Quadro 2 - Principais motivações para a escolha do curso

Resposta	Qtd	%
Para ter uma profissão	45	48,39
Por que o curso é gratuito	20	21,51
Influência dos pais/familiares/amigos	3	3,23
Por facilitar o acesso ao mercado de trabalho	0	0,00
Por que era perto de minha casa	15	16,13
Promoção no emprego	8	8,60
Possibilidade de melhor remuneração	2	2,15
Por não saber que curso fazer	0	0,00
Sempre quis fazer o curso escolhido	0	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se a preocupação com relação ao mercado de trabalho quando quase 50% dos respondentes optam pelo curso em EAD para ter uma profissão (Quadro 2).

Quando perguntados sobre o quê colaborou para a evasão, sob o enfoque do eixo administrativo, os estudantes, em sua maioria, responderam que foram dificuldades de comunicação com a coordenação de curso (70,97%) e dificuldades para conseguir documentos comprobatórios de curso, com 12,90% (Quadro 3).

Quadro 3 - Fatores administrativos que colaboraram para a evasão escolar

Respostas	Qtd	%
Dificuldades de comunicação com a coordenação	22	70,97
Dificuldades para conseguir documentos comprobatórios do curso	4	12,90
Polo funciona em um horário de difícil acesso	3	9,68
Dificuldades para esclarecer dúvidas sobre o curso	1	3,23
Informações imprecisas sobre o curso	1	3,23
Atraso na entrega do material impresso	0	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Sob a perspectiva do eixo pedagógico, quase a metade dos estudantes em situação de evasão escolar respondeu que o principal motivo foi a falta de respostas, em tempo hábil,

por parte dos professores pesquisadores (48,39%), segundo o Quadro 4. Há que se ressaltar que questões de letramento e acompanhamento mais aproximado foram determinantes. A segunda maior influência pedagógica para a evasão escolar está relacionada aos aspectos de letramento. 25,81% dos respondentes possuíam dificuldades de acompanhar as leituras dos textos disponibilizados na plataforma. Os textos correspondiam aos conteúdos das unidades que tinham duração semanal. Toda comunicação realizada pela plataforma Moodle era síncrona, por meio de fóruns de discussão. Para apoiar este processo, eram realizados encontros semanais com o tutor, mas 22,58% dos respondentes consideraram insuficiente apenas um encontro presencial por semana.

Quadro 4 - Fatores pedagógicos que colaboraram para a evasão escolar

Respostas	Qtd	%
O professor pesquisador não responde as dúvidas em tempo hábil	15	48,39
Não consegui acompanhar as leituras (Letramento)	8	25,81
Encontrar o tutor apenas uma vez por semana não é suficiente	7	22,58
Atividades muito difíceis	1	3,23
A comunicação com o tutor não é clara e orientadora	0	0,00
Falta de apoio do tutor	0	0,00
Não teve apoio da coordenação do curso	0	0,00
Não entendeu a proposta pedagógica do curso	0	0,00
Má qualidade dos materiais de ensino	0	0,00
Didática ineficiente dos professores	0	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Os aspectos referentes aos eixos sociais foram mais variados, com pouca diferença de percentual entre os três principais motivos que colaboraram para a evasão escolar dos estudantes, que foram: a) o fato de terem conseguido emprego, o que indica a incompatibilidade de horários; b) localização da instituição; e c) mais uma vez questão de letramento, neste caso, digital (Quadro 6). Segundo Lüscher e Dore (2008), outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive.

Quadro 5 - Fatores sociais que colaboraram para a evasão escolar

Resultado	Qtd	%
Conseguiu emprego	8	25,81
Localização da Instituição	7	22,58
Dificuldades com informática	7	22,58
Gravidez ou filhos	4	12,90
Não era o curso desejado	3	9,68
Dificuldades financeiras para se manter no curso	2	6,45
Mercado de trabalho saturado	0	0,00
Baixa remuneração para a área pretendida	0	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 5, o fator social que mais colaborou para a evasão escolar do grupo estudado foi o fato de ter conseguido emprego. Como da quantidade total de respondentes, 11 informaram estar desempregado, infere-se que parte destes conseguiram emprego durante a realização do curso. Em seguida, os fatores que mais influenciaram foram a localização da instituição e dificuldades com informática, ambos com 22,58%. Embora sejam cursos EAD, o modelo pedagógico do IFB prevê a realização de encontros presenciais semanais. Os dados evidenciam que o acesso ao polo, em termos de localização, dificulta a continuidade no curso.

CONCLUSÕES

A evasão escolar é um dos principais problemas enfrentados pela gestão educacional, independente da modalidade de ensino, mas é potencializada no ensino mediado em modalidade EAD. Não se trata de uma temática nova, mas é muito relevante, sobretudo, quando há esforços para democratizar o ensino.

O objetivo deste estudo foi identificar os fatores sociais e acadêmicos que mais influenciam na evasão escolar. Para tanto, optou-se por aplicar a pesquisa a um grupo de estudantes em situação de evasão do curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho do polo Itapoã do Instituto Federal Brasília. As questões foram classificadas em eixos administrativos, pedagógicos e sociais.

Os dados revelam que um dos fatores que mais influencia a evasão escolar é a interação docente ineficaz caracterizada pela falta de respostas, em tempo hábil, por parte dos pesquisadores. Os estudantes em EAD precisam se sentir acolhidos nos ambientes virtuais e se não há interação podem se sentir

desmotivados, reduzir a participação nos espaços de discussão e, conseqüentemente, evadir dos espaços escolares. Nesse sentido, é relevante apontar que o estabelecimento de ambientes virtuais de aprendizagem estruturados sob práticas pedagógicas renovadas pode contribuir para a redução da evasão escolar. Isso porque, considerando as perspectivas de Vygotsky (1988, 2001) e Wallon (1986), a sociointeração e a emoção, além de promover a aprendizagem significativa, reduzem as distâncias sociais e pessoais. É razoável, portanto, entender que este fenômeno se replique à EAD.

Os respondentes ainda associam o estudo à possibilidade de conseguir um emprego ou alcançar uma profissão. Entretanto, a maior parte dos estudantes evadiram exatamente por terem conseguido um emprego. Trata-se de uma questão social porque pode-se, inclusive, especular como se dará a manutenção desse emprego, frente ao mercado de trabalho que demanda por profissionais cada vez mais especializados. Associando ao dado de que 11 respondentes afirmaram que estavam desempregados à época do curso, é relevante afirmar que parte destes puderam ter conseguido emprego durante o curso.

Percebe-se que a comunicação também é um fator muito importante nos sistemas de gestão em EAD. Os dados apontaram que a falta de repostas do professor e a dificuldade de comunicação com a coordenação foram os aspectos que mais influenciaram para a evasão, segundo os eixos pedagógicos e administrativos, respectivamente.

A dificuldade de letramento digital também implicou a evasão escolar. Quando se propõe a oferta de cursos em EAD é razoável pensar no perfil do ingresso e suas habilidades com o manuseio das tecnologias necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltando a importância da educação democrática e inclusiva, quando não há habilidade com o mundo digital, as instituições precisam dar formação e condições para que isto aconteça.

Por fim, embora sejam muitos os fatores que levam à evasão escolar e que estes podem variar em função do contexto ou da modalidade de oferta dos cursos, neste caso em EAD, ainda é preciso entender mais detalhadamente o ponto de vista dos estudantes sobre o que significa a evasão escolar, partindo de sua perspectiva, de modo que se construam estratégias eficazes para reduzir este problema que é tão crítico, porém tão recorrente, nos sistemas de gestão educacional.

REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v.16, n.2, p. 355-374, 2011.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância: evasão discente**. 2009. 147 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FERNANDES, F. C. M. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. **Holos**, v. 2, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

LEON, Fernanda Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Reprovação e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. v. 32, n. 3, 2002.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. sup. 1, v. 8, Brasília, p. 147-180, 2008.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, Priscila Rezende; GLÓRIA, Laíssa Generoso Lott Glória; BARBOSA, Wagner José Corradi; COSTA, Celso Godinho da Costa; CARVALHO, Rosilene Oliveira de; VIVEIRO, Gelson Assis. Evasão escolar nos cursos de graduação a distância. ESUD 2013 – **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Belém/PA, 2013.

NERI, Marcelo. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2009.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Priscila Kohls. A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias. **II CLABES**: Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

SALATIN, Arduino. Educação técnica de nível médio na Itália: quais políticas? Destinadas a quais jovens? In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César; MENDES, Josué de Sousa. **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

CURRÍCULOS

*Possui licenciatura em educação profissional pelo Instituto Federal de Brasília (IFB, 2016); É mestre em Ciências Médicas pela Universidade de Brasília (UNB, 2014). Atualmente é aluno regular do programa de doutorado em Ciências Médicas pela Universidade de Brasília (UNB, previsão de conclusão: 2017). Trabalha com educação a distância como tutor e como professor desde 2012, atuando em vários projetos de ensino aprendizagem mediados nesta modalidade de ensino. Tem experiência no ensino presencial em instituições públicas e particulares. É membro do corpo editorial de dois periódicos científicos do Centro Universitário e Faculdades Projeção (Revista Projeção e Docência; Revista Outras Palavras). Bolsista da CAPES, atua desde 2012 em trabalhos experimentais desenvolvidos no laboratório de dermatomicrologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília. Participa de grupos de pesquisa com temáticas relacionadas a educação, saúde e ciências agrárias.

**Pós-Doutorando em Ciência da Informação (Universidade Estadual de São Paulo, 2017); Doutor em Ciência da Informação (Universidade de Brasília, 2017); Mestre em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação (Universidade Católica de Brasília, 2011). Atualmente, é Diretor da Escola de Formação de Professores do Grupo Projeção, reunindo os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia e História. Editor Científico e Avaliador de Periódicos Científicos; Membro de Órgãos Colegiados e Estruturantes; Membro do Pacto Universitário para Direitos Humanos e Diversidade. CREA-DF 6181TD - Certificações: DELE, COBIT, ITILv2, ITILv3, RUPv7, UML2. Colaborador pesquisador no Instituto CTS, atuando em acessibilidade, mais especificamente, no projeto “Libras em Sala de Aula”. Projeto de tecnologia assistiva em parceria com a FENEIS e apoiado pela FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos. Editor, revisor e avaliador dos periódicos científicos do Grupo Projeção. Consultor de atividades de pesquisas científicas.

Autora | AuthorRejane Maria de Araújo Vago*
rejane.vago@gmail.com**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS E OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS: UM MODELO METODOLÓGICO EM CONSTRUÇÃO****ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN SUPPLY OF TECHNICAL COURSES AND LOCAL PRODUCTION ARRANGEMENTS: A METHODOLOGICAL MODEL CONSTRUCTION**

Resumo: Este artigo apresenta um modelo metodológico utilizado para a análise da relação entre a oferta de cursos técnicos presenciais, nas formas integrada, concomitante e subsequente ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica (IFs) brasileiros e os Arranjos Produtivos Locais (APLs). Contempla cinco etapas e diferentes fontes de dados que se cruzam visando à construção de um percurso lógico capaz de evidenciar possível correlação, de base qualitativa, entre os tipos de cursos ofertados pelos IFs e as características geoeconômica, cultural e ambiental dos APLs em que se inserem os respectivos institutos e onde deverá atuar a maioria dos seus egressos. Os resultados da aplicação do modelo metodológico proposto apontou uma frágil relação entre a oferta e os APLs, evidenciando que para a oferta de cursos profissionalizantes os IFs nem sempre observam as características socioeconômicas de suas respectivas regiões. Espera-se que o modelo metodológico proposto contribua para o desenvolvimento de novos estudos sobre esta necessária relação, subsidiando os órgãos condutores da política de educação profissional brasileira, no monitoramento da observância de uma das diretrizes previstas em lei para a oferta do Ensino Profissional e Tecnológico no Brasil.

Palavras-chave: educação profissional; modelo metodológico de correlação; oferta de cursos; arranjos produtivos locais

Abstract: This article presents a methodological model used to analyze the relationship between the supply of in-person technical courses, the integrated, concurrent and subsequent forms offered by the Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) and the Local Productive Arrangements (APLs). Includes five stages and different sources of data that intersect aiming to build a logical route to show possible correlation of qualitative basis, between the types of courses offered by the IFs and the geo-economic, cultural and environmental characteristics of the APLs in which they introduce their institutes and where shall act most of its graduates. The results of the methodological model proposed showed a weak relationship between supply and APLs, showing that for the provision of vocational courses the Ifs not always observe the socio economic characteristics of their respective regions. It is expected that the proposed methodological model contributes to the development of new studies on the necessary relationship, supporting the leader agencies of the Brazilian professional educa-

Recebido em: 9/06/2016

Aceito em: 27/10/2017

tion policy, monitoring the observance of the guidelines provided by law for the educational offer of Vocational Education and Technology in Brazil.

Keywords: *vocational education; methodological model correlation; provision of courses; local clusters*

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se insere em um projeto de desenvolvimento nacional e tem como premissa preparar o educando para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento da ciência, da cultura e para o trabalho, configurando-se como importante canal de acesso à qualificação profissional.

Desde os primórdios da criação dos cursos voltados para o ensino de uma profissão no Brasil, o debate sobre critérios e estratégias para a oferta dos cursos em prol do atendimento às necessidades locais está presente. Observa-se no Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, no qual o então Presidente Nilo Peçanha autorizou a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), que as oficinas de trabalho manual ou mecânico deveriam ser instaladas nos locais em que fossem mais necessários, e observados, quando possível, suas especificidades.

Outra referência normativa que corrobora com o citado no referido Decreto é a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, no seu Art. 6º, o qual recomenda observar o critério das características econômicas da região, bem como a consulta a atores sociais representativos: “Para que os cursos atinjam seus objetivos, as autoridades responsáveis diligenciarão no sentido de os mesmos contarem com a contribuição da experiência de organizações profissionais e econômicas da região” (BRASIL, 1959).

Nessa direção, Nascimento (2010, p. 92), descreve sete princípios e processos para aplicação na educação profissional e tecnológica. Dos quais, chama atenção o da “busca de aconselhamento”, ou seja, a busca de informações junto à comunidade técnica-profissional e empresarial para elaboração dos cursos, currículos e programas no âmbito da educação profissional. De acordo com o autor, a contribuição do leigo em educação é uma das características da EPT e é o que a diferencia das outras formas de educação.

A EPT no Brasil tem uma história centenária. Em todas as etapas pelas quais passou, a relação com o mundo do trabalho e a ênfase na formação técnica especializada sempre a caracterizaram. Tais conquistas históricas conduziram para

a consolidação de uma concepção da EPT de forma contextualizada, com princípios e valores que potencializem a ação profissional e cidadã, a qual se materializou com a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro em 2008, que em seu Art. 6º inciso I, versa que os IFs devem:

ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Além desse preceito, a referida Lei assegura, ainda no Art. 6º, mais precisamente no inciso IV, que os IFs devem:

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Assim, observa-se que a Lei n. 11.892/2008 orienta que os cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) devem estar sintonizados com os arranjos produtivos social, cultural e local, sugerindo que os critérios para a oferta desses cursos devem estar também em consonância com os Arranjos Produtivos Locais (APLs).

A iniciativa de orientar a oferta formativa dos IFs em prol do fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), conforme já mencionado, embasou-se na estratégia do Governo Federal que, reconhecendo a importância do tema, incluiu o assunto como política de governo no Plano Plurianual de 2004-2007 e em outros documentos que versam sobre política nacional de desenvolvimento (BRASIL, 2004).

O termo APL surgiu no final da década de 1990, quando, conforme aponta Costa (2010), o assunto começa a ser discutido para se promover políticas públicas que poderiam apoiar o desenvolvimento das aglomerações produtivas, visando ao desenvolvimento da economia brasileira.

Na esteira das discussões de novas formas para desenvolver o país, o termo APL é criado pela Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais/REDESIST. O termo inicialmente desenvolvido foi Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais/ASPIs, mas ficou consagrado como APL,

conforme explicita a Nota Técnica n. 09 do Projeto “Análise do Mapeamento e das Políticas para Arranjos Produtivos Locais no Norte e Nordeste do Brasil e dos Impactos dos Grandes Projetos Federais em Estados Nordestinos” (REDESIST, 2010, p. 7).

Nesse sentido, discute-se o significado que vem adquirindo os APLs. Costa (2010), por exemplo, menciona que APL é um instrumento importante para o desenvolvimento de políticas públicas e para o desenvolvimento regional e, por essa razão o não entendimento da real dimensão de um APL, muitas vezes, inviabiliza o desenvolvimento de políticas de apoio e fortalecimento desses conglomerados. Assim, Costa (2010, p. 127) conceitua APL:

[...] como um espaço social, econômico e historicamente construído através de uma aglomeração de empresas (ou produtores) similares e/ou fortemente inter-relacionadas, ou interdependentes, que interagem numa escala espacial local definida e limitada através de fluxos de bens e serviços.

Na perspectiva de consolidação dos APLs, ressalta-se a recomendação previstas no documento **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais** (BRASIL, 2008a, p. 24) para que os IFs atuem voltados para o desenvolvimento local, comprometidos com a “[...] busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação”.

A Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que em seu Art. 18 explicita os critérios para o planejamento e a organização de cursos de EPT de nível médio e sua relação com as condições socioeconômicas e ambientais (BRASIL, 2012):

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com as políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissio-

nais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional.

É possível verificar uma recomendação normativa implícita, na referida Resolução, quanto à necessidade dos IFs observarem as respectivas características do espaço geopolítico, econômico e social em que estão inseridos, uma vez que as decisões sobre a oferta de cursos devem se pautar nas potencialidades de desenvolvimento local, para assim definirem os tipos de cursos técnicos que a comunidade necessita.

Assim, segundo a normativa que dispõe sobre a educação profissional ofertada pelos IFs, esta deve ser orientada pela política de desenvolvimento, formando cidadãos trabalhadores especializados para atuarem, entre outros, nos aglomerados de empresas que interagem para formarem um Arranjo Produtivo Local (APL). Contudo, não foi identificado um modelo metodológico que possibilite a análise desta relação e que possa subsidiar o acompanhamento dos órgãos governamentais responsáveis pela implementação da política de educação e sua integração com a política de desenvolvimento. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo explicitar uma metodologia para analisar a existência de relação entre a oferta dos cursos técnicos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e as características dos respectivos APLs nos estados brasileiros.

MODELO METODOLÓGICO PARA CORRELACIONAR A OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONAIS E OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NO BRASIL: ETAPAS E PRODUTOS

Considerando a não identificação de estudos e pesquisa com o propósito de desenhar uma metodologia aplicada para identificar possíveis correlações entre a oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio e as características geoeconômicas, sociais e culturais dos Arranjos Produtivos Locais, o modelo proposto envolve um percurso metodológico dividido em 05 (cinco) etapas:

1ª Etapa: Detalhamento dos Eixos Tecnológicos pelas 31 Áreas de Atuação dos cursos técnicos, levantados a partir do banco de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Essa categorização em Áreas de Atuação, se obtêm a partir da identificação de similaridades entre o conteúdo do eixo e das áreas, a exemplo do ilustrado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Eixos Tecnológico e respectivas áreas de atuação contempladas por Cursos Técnicos de Nível Médio

Eixo Tecnológico	Área
Ambiente e Saúde	Meio Ambiente
Ambiente e Saúde	Saúde
Recursos Naturais	Agrícola
Recursos Naturais	Pecuária

Fonte: CNCT, SETEC/MEC

2ª Etapa: Aproximação metodológica dos APLs, de forma a simplificar a análise, a partir dos 57 Setores Produtivos, que aparecem no mapeamento¹ coordenado pelo Grupo de Trabalho Permanente para APLs (GTP-APL) do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio (MDIC), a partir de informações encaminhadas pelos Núcleos Estaduais de Apoio aos APLs em cada uma das unidades da federação. O **Quadro 2** exemplifica alguns dos Setores Produtivos considerados na correlação e seus respectivos APLs.

Quadro 2 – APLs e seus respectivos Setores Produtivos

APL	Setor Produtivo
Agricultura/Mandiocultura	Agricultura
Borracha	Produção Florestal
Construção Civil	Construção Civil
Ecoturismo	Turismo

Fonte: MDIC

3ª Etapa: Após os detalhamentos das Áreas e dos Setores Produtivos, elaborou-se uma Planilha de Correlação entre os 57 Setores Produtivos que classificam os APLs, constantes no levantamento do GTP-APL do MDIC, conforme explicitado na etapa anterior e as 31 Áreas dos Eixos Tecnológicos que classificam os cursos.

A correlação foi estabelecida a partir de uma pontuação binária, sendo 1 (um) para os casos positivos de correlação e 0 (zero) para os negativos. Por exemplo, a área “Agrícola” dos cursos ofertados foi correlacionada com os setores do APL “Fruticultura”, “Agricultura” e “Avicultura”, entre outros, mas não foi correlacionada com os setores produtivos como, por exemplo, “Eletrônico”, “Confecções”, ou “Metalmeccânico”, uma vez que se entende não ter uma correlação direta ou nenhuma correlação.

Ressalta-se que essa pontuação decorre de uma análise prévia, basicamente qualitativa, ou seja, atribui-se a correlação entre cada setor e às respectivas áreas, fundamentando-se em conhecimentos sobre o conteúdo das respectivas áreas constantes no CNCT, e a partir do entendimento sobre quais cursos se relacionam ou não com as características dos APLs.

Essa análise qualificada da correlação dos Cursos Técnicos de Nível Médio com os APLs encontra-se demonstrada na **Figura 1**. Para exemplificar o procedimento toma-se aqui a Área do Eixo Tecnológico “Controle e Processos Industriais”, na qual se indica a existência de 11 correlações das 57 possíveis, ou seja, com 57 setores produtivos, representados pelas setas que ligam a área citada, elemento do primeiro conjunto, aos setores produtivos dos APLs, elementos do segundo conjunto.

Vale ressaltar que a pontuação 0 ou 1, atribuída pela autora principal deste artigo, para verificar o alinhamento ou não com os APLs, é nuclear no resultado do quantitativo de correlações positivas (1) ou negativas (0) encontrados, ou seja, ela aumenta ou diminui o percentual de atendimento dos APLs. Isso significa dizer que os recursos metodológicos utilizados para obter esta correlação, reforçam a importância da base qualitativa das análises realizadas nas etapas anteriores, tendo em vista que se pode alterar o resultado mediante o apontamento positivo ou negativo entre as Áreas dos Eixos Tecnológicos e os Setores Produtivos.

Na Tabela 1 abaixo encontra-se exemplificado um excerto da planilha de correlação obtida pela metodologia adotada.

4ª Etapa: Cruzamento de dados identificando a pertinência entre os APLs e os Cursos Técnicos Presenciais de Nível Médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente. Esse cruzamento se dá a partir da Planilha de Correlação (0 ou 1), com a planilha dos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), elaborada com os dados encontrados no SISTEC e com a planilha de mapeamentos dos APLs, desenvolvida pelo MDIC. Os critérios utilizados para verificar tal pertinência são: observar se o município onde o

1 Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8zyhhQsTtR5Tk02NzE5dXhmeWc/view?usp=sharing>>

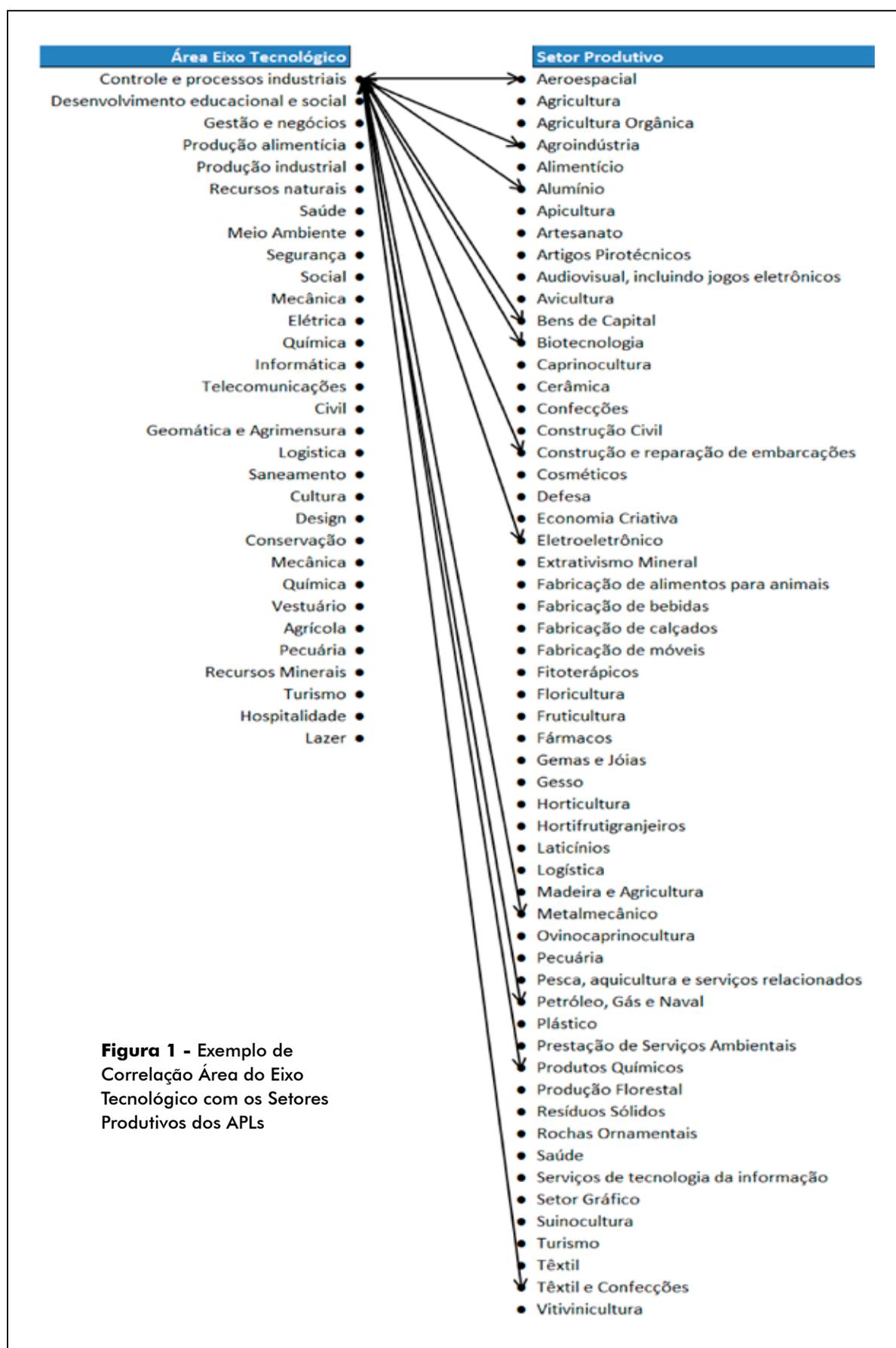


Figura 1 - Exemplo de Correlação Área do Eixo Tecnológico com os Setores Produtivos dos APLs

Tabela 1 – Correlações entre Áreas dos Eixos Tecnológicos com o Setor Produtivo dos APLs.

Área	Setor Produtivo	Correlação	Setor Produtivo	Correlação	Setor Produtivo	Correlação
Controle e Processos Industriais	Aeroespacial	1	Defesa	0	Metalmecânico	1
	Agricultura	0	Economia Criativa	0	Ovinocaprinocultura	0
	Agricultura Orgânica	0	Eletroeletrônico	1	Pecuária	0
	Agroindústria	1	Extrativismo Mineral	0	Pesca, aquicultura e serviços relacionados	0
	Alimentício	0	Fabricação de alimentos para animais	0	Petróleo, Gás e Naval	1
	Alumínio	1	Fabricação de bebidas	0	Plástico	0
	Apicultura	0	Fabricação de calçados	0	Prestação de Serviços Ambientais	0
	Artesanato	0	Fabricação de móveis	0	Produtos Químicos	1
	Artigos Pirotécnicos	0	Fitoterápicos	0	Produção Florestal	0
	Audiovisual, incluindo jogos eletrônicos	0	Floricultura	0	Resíduos Sólidos	0
	Avicultura	0	Fruticultura	0	Rochas Ornamentais	0
	Bens de Capital	1	Fármacos	0	Saúde	0
	Biotecnologia	1	Gemas e Jóias	0	Serviços de tecnologia da informação	0
	Caprinocultura	0	Gesso	0	Setor Gráfico	0
	Cerâmica	0	Horticultura	0	Suinocultura	0
	Confecções	0	Hortifrutigranjeiros	0	Turismo	0
	Construção Civil	0	Laticínios	0	Têxtil	1
	Construção e reparação de embarcações	1	Logística	0	Têxtil e Confecções	1
Cosméticos	0	Madeira e Agricultura	0	Vitivinicultura	0	

Fonte: VAGO, R.A (2015)

curso é ofertado pertence à lista de municípios que compõem o APL, como também se o curso pertence a uma área com correlação positiva com o setor de atividade do APL.

Para determinar se um curso técnico presencial ofertado está alinhado às características de algum APL, realiza-se o cruzamento entre os APLs e os Cursos Técnicos, utilizando-se os seguintes critérios:

- existir correlação positiva (valor numérico 1 na tabela auxiliar) entre o setor produtivo do APL e a área do eixo tecnológico do curso técnico ofertado; e

- o município onde o curso é ofertado pertencer à lista de municípios que compõem o APL.

5ª Etapa: Após o cruzamento de dados de todas as planilhas citadas acima, é possível chegar à Planilha de Resultado que apresenta a Área e os Cursos Técnicos de Nível Médio nas formas integrada, concomitante e subsequente, por Instituto Federal e por *campus* que atendem ou não os Arranjos Produtivos Locais – mapeados pelo MDIC – os quais são apresentados por nome de APL, unidade federativa, município e os seus respectivos Setores Produtivos. O Quadro 3 traz como exemplo o estado do Acre.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O modelo metodológico proposto, para observar as possíveis correlações entre os Cursos Técnicos de Nível Médio

ofertados pelos 38 IFs e os APLs, apontam que apenas cerca de 36% dos APLs mapeados pelo MDIC no Brasil têm suas demandas atendidas por pelo menos um curso, como pode ser verificado na **Tabela 2**:

Quadro 3 – Resultado das Correlações entre APLs e Cursos Técnicos ofertados pelos IFs.

APLs				Cursos			
Nome	UF	Munic.	Setor Produtivo	Área	Nome	UIF	Campus
Agricultura/Mandiocultura	AC	Acrelândia	Agricultura				
Ecoturismo	AC	Acrelândia	Turismo				
Fruticultura	AC	Acrelândia	Fruticultura				
Oleiro Cerâmico	AC	Acrelândia	Cerâmica				
Pecuária	AC	Acrelândia	Pecuária				
Piscicultura	AC	Acrelândia	Pesca, aquicultura e serviços relacionados				
Agricultura	AC	Assis Brasil	Agricultura				
Madeira e Móveis	AC	Assis Brasil	Fabricação de móveis				
Agricultura/Mandiocultura	AC	Brasileia	Agricultura				
Avicultura	AC	Brasileia	Avicultura				
Fruticultura	AC	Brasileia	Fruticultura				
Oleiro Cerâmico	AC	Brasileia	Cerâmica				
Agricultura/Mandiocultura	AC	Bujari	Agricultura				
Ecoturismo	AC	Bujari	Turismo				
Fruticultura	AC	Bujari	Fruticultura				
Oleiro Cerâmico	AC	Bujari	Cerâmica				
Pecuária	AC	Bujari	Pecuária				
Piscicultura	AC	Bujari	Pesca, aquicultura e serviços relacionados				
Agricultura/Mandiocultura	AC	Capixaba	Agricultura				
Ecoturismo	AC	Capixaba	Turismo				
Fruticultura	AC	Capixaba	Fruticultura				
Oleiro Cerâmico	AC	Capixaba	Cerâmica				
Pecuária	AC	Capixaba	Pecuária				
Piscicultura	AC	Capixaba	Pesca, aquicultura e serviços relacionados				
Agricultura/Mandiocultura	AC	Cruzeiro do Sul	Agricultura	Agrícola	Técnico em Agropecuária	IIFAC	Cruzeiro do Sul
Agricultura/Mandiocultura	AC	Cruzeiro do Sul	Agricultura	Agrícola	Técnico em Florestas	IIFAC	Cruzeiro do Sul
Fruticultura	AC	Cruzeiro do Sul	Fruticultura	Agrícola	Técnico em Agropecuária	IIFAC	Cruzeiro do Sul
Fruticultura	AC	Cruzeiro do Sul	Fruticultura	Agrícola	Técnico em Florestas	IIFAC	Cruzeiro do Sul
Oleiro Cerâmico	AC	Cruzeiro do Sul	Cerâmica				
Piscicultura	AC	Cruzeiro do Sul	Pesca, aquicultura e serviços relacionados	Agrícola	Técnico em Agropecuária	IFAC	Cruzeiro do Sul

Fonte: VAGO, R.A (2015)

Tabela 2 – Percentual de correlações entre os APLs e os Cursos Técnicos

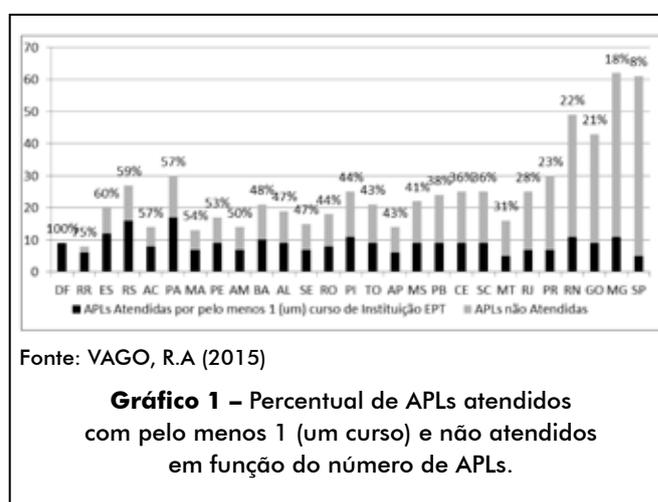
APLs atendidos por pelo menos 1 Curso Técnico Presencial de Nível Médio			
UF	Nº total de APLs	Nº de APLs atendidos	% de atendimento
DF	9	9	100%
RR	8	6	75%
ES	20	12	60%
RS	27	16	59%
AC	14	8	57%
PA	30	17	57%
MA	13	7	54%
PE	17	9	53%
AM	14	7	50%
BA	21	10	48%
AL	19	9	47%
SE	15	7	47%
RO	18	8	44%
PI	25	11	44%
TO	21	9	43%
AP	14	6	43%
MS	22	9	41%
PB	24	9	38%
CE	25	9	36%
SC	25	9	36%
MT	16	5	31%
RJ	25	7	28%
PR	30	7	23%
RN	49	11	22%
GO	43	9	21%
MG	62	11	18%
SP	61	5	8%
Brasil	667	242	36%

Fonte: VAGO, R.A (2015)

Vale ressaltar que os Institutos Federais (IFs), por terem a natureza jurídica de autarquia, possuem a autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, mediante a autorização do Conselho Superior. São múltiplas as modalidades de ofertas de cursos nos IFs, cujo espaço, de acordo com Marçal e Oliveira (2012), se constitui como um campo de disputa, e precisam avançar diante das seguintes tensões:

forma de ingresso; integração curricular ou concomitância; modalidade e cursos ofertados, concepção de educação e trabalho dos profissionais e da comunidade dessas instituições; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), entre outros.

Ante a complexa situação para a oferta de cursos nos IFs, e mediante à Tabela acima, observa-se que ainda há, por parte dos Institutos, a necessidade de desenvolver uma maior articulação com os APLs, tendo em vista a existência de um percentual razoável de APLs não atendidos por Cursos Técnicos Presenciais de Nível Médio, conforme se demonstra no **Gráfico 1**:



O gráfico aponta uma diferença constante entre APLs atendidos e não atendidos para mais de 85% dos estados avaliados, o que permite dizer que em 23 estados, os IFs parecem atuar de forma média nos atendimentos dos APLs em sua região, ou seja, em que pese o número heterogêneo de APLs apontados pelo Grupo de Trabalho Permanente para Arranjos Produtivos Locais (GTP-APL) em cada estado, especificamente no âmbito dos IFs, o esforço de atendimento mostra certa similaridade.

Todavia, chama atenção os estados do Rio Grande do Norte (RN), Goiás (GO), Minas Gerais (MG) e São Paulo (SP), que apresentam um distanciamento considerável entre o número de APLs existente e o atendido. Além do distanciamento, esses estados são os que mais apresentam APLs mapeados pelo MDIC, respectivamente, MG com 62, SP com 61, RN com 49 e GO com 43 APLs.

O foco deste trabalho não está em avaliar os Institutos Federais nem, tampouco, analisar a metodologia desenvolvida para mapear os APLs desenvolvida pelo GTP-APL do MDIC.

Todavia, destacam-se alguns números absolutos de APLs existentes de alguns estados, principalmente quando se compara a participação do Produto Interno Bruto (PIB) nacional. Para fins ilustrativos, vale mencionar que enquanto São Paulo tem participação de 32,6%¹⁵ do PIB nacional e possui 61 APLs, o estado do Rio Grande do Norte participa com 0,9% do PIB nacional e é o terceiro estado que mais possui APLs. Esse quantitativo de APL nos faz entender ser interessante, para um futuro trabalho, utilizar a metodologia de correlação dos cursos ofertados pelos Institutos Federais com outros mapeamentos de APLs desenvolvidos por outros órgãos, para verificar esses dados destoantes apresentados neste trabalho para com os estados apontados.

Argumenta-se ainda que o atendimento ou não dos APLs foi correlacionado apenas com os cursos ofertados pelos Institutos Federais, todavia, destaca-se que tais APLs podem ter atendimento por meio das Escolas de Estaduais e/ou Privadas de Educação Profissional, como é o caso, por exemplo do estado de São Paulo que conta com o Centro Paula Souza, inferindo-se, portanto, que a metodologia desenvolvida para correlacionar os APLs com os cursos técnicos, pode levar o estado de São Paulo a ter um número maior de APLs atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de oferta de um curso deve levar em conta informações atualizadas sobre as atividades produtivas, sobre o mundo do trabalho e sobre as necessidades da população local, objetivando sempre o desenvolvimento socioeconômico da região. Para o desenvolvimento dessas ações, há que se articular com vários atores e políticas sociais, considerando para tanto, os mecanismos de integração e participação social, nos quais é possível o debate aberto sobre a definição de prioridades, identificação e sistematização de informações recebidas da comunidade. Além dos variados mecanismos de participação, as instituições precisam utilizar informações procedentes de órgãos que tratam da empregabilidade regional e desenvolver pesquisas no âmbito de sua atuação para conhecer a demanda da sociedade.

Compreende-se que há necessidade de sistematizar o processo de definição dos cursos ofertados, por parte dos IFs, tendo em vista que essas Instituições trabalham em Rede, objetivando garantir assim uma maior articulação e a efetividade dos instrumentos de participação, ampliando a divulgação e desenvolvendo orientações metodológicas que estabeleçam um desenho institucional comum às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT).

Espera-se que o modelo metodológico proposto por esta pesquisa, ao buscar correlacionar os APLs com os Cursos Técnicos Presenciais ofertados pelos IFs, contribua com as instituições envolvidas no sentido de verificar o cumprimento das finalidades e características dos Institutos Federais contida na base legal, através da Lei n. 11.892/2008, mais precisamente no seu artigo 6º. Ressalta-se que é preciso um maior engajamento das indústrias, comércios, instituições públicas, organizações sociais com as atividades finalísticas dos IFs para que essas instituições ofereçam seus cursos voltados para a formação profissional e de novas tecnologias para o desenvolvimento local.

Outras pesquisas podem aprimorar o modelo metodológico de correlação entre os cursos técnicos presenciais e os APLs aqui proposto. Sugere-se por exemplo buscar a correlação não apenas no município que existe um *campus* e um APL mapeado, buscando desenvolver a correlação num raio maior de ação entre os municípios, posto que os IFs realizam a interiorização da oferta de Educação Profissional e Tecnológica a partir de cidades-polo, cobrindo uma mesorregião. Dessa forma, se tem como suposição que um determinado APL em determinado município pode não ter um *campus* de um IF, porém no município vizinho tem um *campus* que atende esse APL.

Outra forma de verificar a sintonia da oferta de EPT é a análise, não somente dos cursos técnicos presenciais, mas também dos cursos de graduação e pós-graduação, como também dos cursos da modalidade a distância. Além disso, analisar essas ofertas com levantamentos de APLs desenvolvidos por outras instituições.

REFERÊNCIAS

Análise do Mapeamento e das Políticas para Arranjos Produtivos Locais no Norte, Nordeste e Mato Grosso e dos Impactos dos Grandes Projetos Federais no Nordeste. **Nota Técnica 09 - Consolidação dos Estudos: síntese dos resultados** – disponível em: <www.politicaapls.redesit.ie.ufrj.br>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino primário e gratuito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26. set. 1909. Seção 1. P. 6975 Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. Lei n. 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 1959.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm> Acesso em: 06 jun. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **Termo de Referência para Política Nacional de Apoio ao Desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais**. Versão para discussão do GT Interministerial – Versão Final em 16 abr. 2004. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1289322946.pdf>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2008a)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://sitesistec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

COSTA, José Monteiro da. **Arranjos Produtivos Locais, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. Brasília: Mais Gráfica Editora, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=58908ef0-c6ff-45f3-ac3f-91b2baf3e755>. Acesso em: 02 mar. 2014.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Educação Profissional e Tecnológica: princípios e filosofia**. Curitiba: J.M. Editora, 2010.

MARÇAL, Fábio Azambuja; OLIVEIRA, Guilherme Brandt de. Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional. In: PACHECHO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter. (Org.). **Ensino técnico, formação**

profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

CURRÍCULO

* Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, especialista em Metodologia do Ensino Superior e mestre em Administração Profissional. Professora de EBTT do Instituto Federal de Brasília

Autores | Authors

Janyne Araújo*
janyne@oi.com.br

Meiriane Dias**
meirianefdias@yahoo.com.br

Antônio Tomasi***
tomasi@uai.com.br

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: UMA CONEXÃO
ENTRE A EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA****TECHNOLOGICAL EDUCATION: A CONNECTION
BETWEEN EDUCATION AND TECHNOLOGY**

Resumo: Em cada fase de desenvolvimento da sociedade surgem novas demandas de formação profissional para atender aos requisitos que se apresentam nos âmbitos sociais e profissionais. Num tempo em que existe abertura para as expansões tecnológicas, constantes recursos são inseridos no cotidiano das pessoas mostrando demandas para assimilação e compreensão sobre os mais diversos meios e como relacionar com eles no processo de crescimento. A educação procura orientar-se através das situações que emergem visando cumprir o seu propósito de formar para o saber-fazer e para o saber-ser. Para intermediar os processos formativos, ela se alinha com a tecnologia resultando na chamada educação tecnológica buscando formar um ser humano consciente e crítico sobre o mundo do trabalho e sua função social nesse contexto.

Palavras-chave: educação, tecnologia, educação tecnológica.

Abstract: In each phase of society development, new demands for professional training arise to comply the requirements that are presented in the social and professional scope. In a time where exists the opening to technological expansions, constant resources are inserted into people's daily lives, showing demands for assimilation and understanding about the most diverse means and how to relate this in the process of growth. Education aims to orient itself through situations that emerge in order to comply with your purpose of forming for "know how to do" and "to know". To intermediate the formative processes it aligns with the technology resulting in the called technological education with the aim of forming a conscious and critical human about the work world and its social function.

Keywords: education, technology, technological education.

INTRODUÇÃO

A opção de abordar como tema principal a reflexão sobre a educação tecnológica e sua conexão entre educação e tecnologia foi motivada pela necessidade de maior compreensão sobre os conceitos ligados a essa expressão muitas vezes desconhecidos e confundidos pela falta de debate acerca da temática.

No momento atual, em que estamos observando uma série de mudanças em todos os campos da sociedade, há que se pensar na educação mais contextualizada possível, considerando as causas e os fatos que ocorrem no cotidiano (GRINSPUN, 2002).

Com o avanço tecnológico alcançando as diversas atividades humanas, constantes transformações ocorrem na forma de trabalhar, de estudar, o modo

Recebido em: 31/03/2017

Aceito em: 24/10/2017

e o ritmo de viver, entre outras funções praticadas no dia a dia. Para Vieira Pinto (2005), o principal desafio posto em relação à tecnologia, no momento atual, está em compreendê-la no seu devido lugar. Trata-se de localizar a tecnologia como uma atividade humana sujeita a outras aptidões do homem, entender seu verdadeiro sentido para não retirar-lhe a significância.

Entrelaçando a educação com a tecnologia, vem a reflexão à respeito do papel a ser desempenhado pela educação para atender a essas realidades da sociedade. Dessa forma, se faz necessário pensar sobre no sentido estrito da própria tecnologia (como invenção ou transformação), como no sentido da formação do sujeito como trabalhador e cidadão, afirma Grinspun (2002).

As novas revoluções que despontam no mundo do trabalho solicitam diferentes competências aos indivíduos para essa realidade. Existem novas demandas de formação que se apresentam à educação como conteúdo obrigatório no desenvolvimento do indivíduo. Nesse cenário, a educação busca se orientar e se identificar a partir dos fatos sociais que trazem consigo exigências para uma formação profissional mais à frente dos saberes técnicos, presumindo aprendizados para condutas e princípios demandados para além do saber-fazer. Correspondem ao fortalecimento de saberes ligados a atitudes e comportamentos. A maneira de dizer ou executar algo, as relações humanas, os valores e a ética são partes do conjunto de referências a serem desenvolvidos na preparação do indivíduo para lidar com os acontecimentos nos espaços pessoais e profissionais.

A educação tecnológica tem como objetivo mediar o processo de formação do saber-fazer e saber-ser. A grandeza proporcionada pela união de educação e tecnologia empenha-se em manter a interdisciplinaridade como privilégio para o bem estar pessoal e social do ser humano. Há características educacionais na tecnologia, assim como características sociais.

A educação tecnológica busca entender quais as novas funções o indivíduo tem na sociedade e as novas relações sociais, a partir disso convergem em inovar conforme essa dinâmica, tendo o futuro como perspectiva. Faz referência a um modelo de educação que busca atingir, a partir dos aspectos envolvidos, como e qual a finalidade da existência dessa educação.

A EDUCAÇÃO REVELADA

A palavra educação é comumente utilizada na sociedade em diferentes contextos e por diversos indivíduos. Em consequência da sua vasta pronúncia, esse termo adquire muitos significados, tornando complexa a sua conceituação, já que se trata de uma palavra importante, difusa e confusa.

Adorno (1995) traz a concepção inicial de educação como a produção de uma consciência verdadeira. Essa visão não está relacionada à modelagem de pessoas, mas também não se trata da mera transmissão de saberes, cuja característica estática já não atende à dinâmica no âmbito do trabalho e da vida social.

O espírito da educação emanada na Grécia trazia a concepção de uma formação consciente, perene, ampla, libertadora e emancipadora, colocando como primordial os conhecimentos relacionados aos princípios naturais da existência humana e as leis que controlam as ações do corpo e da mente. O homem se fazia como ideia e a educação se realizava a partir do autêntico ser.

O entendimento de educação traz o sentido de seres que nascem para o mundo, com a geração de um ser que não existe e se constitui através da própria descoberta, promovendo um conhecimento capaz de buscar modos mais aconselháveis de vida.

Segundo Arendt (1972), o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos.

A prática da difícil e nobre tarefa da educação em sua essência é quase impossível, uma vez que a educação se traduz também na adaptação dos indivíduos pelas normas da comunidade. O processo educativo se estrutura de modo coletivo a partir dos reflexos oriundos de normas e leis coletivas, sendo assim a educação se revela fruto do enraizamento da percepção de regras que orientam a sociedade humana sejam elas relacionadas à profissão, família ou a um grupo mais vasto como um Estado.

No século passado, tanto a escola quanto a formação visavam atender aos postos de trabalho. A escola tem a sua essência advinda do trabalho. As duas instituições sempre se apoiaram, caminharam juntas criando vínculos que se misturam ao longo de suas histórias e no processo de organização social. O desenvolvimento da formação profissional se organizou conforme a evolução da indústria e suas necessidades. A escola veio a reboque do mundo do trabalho. Buscava se aproximar, sobretudo das indústrias para identificar quais os saberes deveriam ser por ela transferidos aos trabalhadores. Ainda hoje parte desses princípios está vivo nos modos de produção, porém essa forma de organização nos dias atuais não atende inteiramente às exigências do mundo da produção.

Segundo Méndez (2013), a formação escolar procura instaurar o hábito do trabalho através da aceitação de uma disciplina que muito lembra a organização fabril: horários, normas de convivência, prazos de entrega, premiação para a produtividade, obediência, desenvolvimento do espírito colaborativo, desenvolvimento da liderança (para alguns).

De acordo com Jaeger (2001), a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. O movimento de mudança e reforma social vincula-se à capacidade dos indivíduos de compreender os valores instituídos que conduzem a vida conforme determinada época, tendo a educação um papel fundamental para a disseminação desses princípios.

A educação busca se identificar a partir da sociedade. Na modernidade, as novas revoluções na organização do trabalho, nos processos tecnológicos, nos tempos de produção, pedem novas capacitações aos indivíduos para essa realidade. Esse modelo de formação vai além dos saberes técnicos, mas presume aprendizados para condutas e princípios explicitados atualmente.

Na modernidade, os indivíduos estão inseridos em uma sociedade científica na qual tudo é calculado, planejado, antecipado por meio dos ambientes de conhecimento trazendo a sensação de viver em um ambiente estável, porém o risco aparece por meio da hipotética cientificidade.

A modernidade traz a ideia de transformação, sugerindo para o futuro novas concepções. A educação está diante da necessidade de formação de um cidadão emancipado e consciente dos usos e formas da tecnologia de modo a preencher e intermediar as novas demandas na formação.

Para Émile Durkheim (1972), o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.

Apesar do processo instrutivo se realizar essencialmente de forma comunitária, seus efeitos são absorvidos de modo individual, no qual se concebe homem/mulher e cidadão. A constituição do ser humano está associada ao seu desenvolvimento educativo, porém essa evolução não se realiza, uma vez que é antecedida pelo processo de socialização e endoculturação.

Por socialização entende-se:

Os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social são denominados de socialização. Começam na infância e prosseguem ao longo da vida. A socialização é um processo de aprendizagem que se apóia, em parte, no ensino explícito e, também em parte, na aprendizagem latente – ou seja, na absorção inadvertida de formas consideradas evidentes de relacionamento com os outros. Embora estejamos todos expostos a influências socializantes, os indivíduos variam consideravelmente em sua abertura deliberada

ou involuntária a elas, desde a mudança camaleônica em resposta a toda e qualquer situação nova até a complexa inflexibilidade. (OUTHWAITE apud BOTTOMORE, 1996, p. 710)

A endoculturação, conforme Keesing (1974), entende-se como permanente processo de aprendizagem de uma cultura que se inicia já desde o nascimento do indivíduo, quando passam a ser-lhe ensinados os valores e experiências que constituem, paulatinamente, seu repertório cultural. Trata-se de um processo contínuo, cujo término só se dá com a morte do indivíduo.

A socialização e a endoculturação são fenômenos espontâneos na sociedade, arraigando sobre os indivíduos os costumes, os conceitos, o caráter, as tradições entre as gerações. Precedendo a educação torna-se um obstáculo já que a mesma é tardia e o indivíduo está carregado de pré-conceitos, de comportamentos e de condutas sociais.

Conforme Pedrosa (2005), na perspectiva de Durkheim, o indivíduo é pensado a partir da diferenciação entre dois tipos de sociedade, as simples e as complexas, sendo que a especificação fundamental está no tipo de relação que nelas se estabelece entre o indivíduo e a coletividade ou, para utilizar termos do próprio autor, entre a “consciência coletiva” e as “consciências individuais”. Neste estatuto teórico, sociedades simples são micros sociedades, são comunidades ou pequenas coletividades sociais que se diferenciam pela natureza do vínculo recíproco, ou seja, de solidariedade que prevalece entre seus integrantes. Nas sociedades simples, que são também as sociedades pré-modernas, o fundamento da solidariedade ou do vínculo recíproco é a semelhança entre os integrantes do coletivo social. Nessas coletividades a consciência coletiva prepondera sobre as consciências individuais e, por isso, a solidariedade é mecânica. De forma enfática, Durkheim sustenta que, nas sociedades simples, a consciência coletiva é simultaneamente anterior e posterior, exterior e interior às consciências individuais. Neste caso, a consciência individual é apenas depositária da consciência coletiva, da tradição e dos costumes.

A educação não se confunde com socialização, endoculturação ou adaptação, pois são voltadas para o real. A educação é prática voltada para o ideal homem-cultura, trata-se de uma formação para o que não existe. Quando a educação não é praticada dentro do ideal de formação de um ser que não existe, podemos dizer que ocorre uma pseudo-educação, ou seja, falsa educação, uma educação que não é verdadeira. O que nos permite dizer se a educação é falsa ou verdadeira é a sua finalidade. A partir do momento que existe um propósito existe um para quê educar.

A educação com objetivo de adaptação remete ao sentido de educar para o mundo como ele é, ou seja, adequar ou excluir o indivíduo promovendo a ideia de responsabilidade e obediência (autoridade, igualdade, respeito). Uma educação imposta refletida na ação dos adultos às crianças que devem ser educadas para incorporar valores da sociedade, conhecimentos, concepções morais, éticas. Já o objetivo de emancipação excita a meta de educar para a mudança sugerindo a ideia de desenvolvimento, conquista ou prática de liberdade, educar para um mundo novo.

Hoje a formação é para o mercado de trabalho. Os projetos pedagógicos não formam indivíduos, formam para execução das tarefas demandas pelo trabalho. Essa pressão para adaptação causa a inaptidão para experiência. Quando existe a experiência o sujeito é modificado pelo objeto. A experiência é a relação do sujeito com o objeto, sem experiência há o bloqueio da individualização. Quem define a experiência que o indivíduo vai ter é a heteronomia, não ele mesmo.

Segundo Adorno (1995), a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação a consciência e a racionalidade de uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

PERCEBER A TECNOLOGIA

A palavra tecnologia, assim como a palavra educação, é bastante empregada na atualidade para representar diferentes intenções. Quando se fala em “tecnologia” não há clareza no que diz, sendo assim sua conceituação se torna de grande importância para compreender os fatos ligados a sua aplicação. Mais uma vez, trata-se de uma palavra importante, difusa e confusa.

No processo de desenvolvimento do homem dois aspectos são fundamentais: aquisição da capacidade de projetar (utopia) e conformação de um ser social para produzir o projetado. O homem, diante da sua fragilidade e consciência da sua existência, procura fazer uso da tecnologia como um recurso para lidar com a fraqueza.

Para Vieira Pinto (2005), a tecnologia sempre foi útil e fecunda, pelo simples fato de ser o resultado constante da ação do homem sobre a natureza, com o intuito de resolver a con-

tradição entre ambos, de configurar um meio físico e social onde seja mais fácil a existência. Etimologicamente, tecnologia provém de técnica, cujo vocábulo latino *techné* quer dizer arte ou habilidade (GRINSPUN, 2002).

O termo tecnologia apresenta pelo menos quatro significados principais são eles:

- a. De acordo com o primeiro significado etimológico, a “tecnologia” tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nessa última noção das artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. Este é necessariamente o sentido primordial, cuja compreensão nos abrirá a compreensão dos demais. A “tecnologia” aparece aqui com um valor fundamental e exato de “logos da técnica.
- b. No segundo significado, “tecnologia” equivale pura e simplesmente a técnica. Indiscutivelmente constitui este o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior. As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimo, aparece ainda à variante americana, de curso geral entre nós, o chamado *know how*. Veremos que a confusão gerada por essa equivalência de significados da palavra será fonte de perigosos enganos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos suscitados pelo intento de compreender a tecnologia.
- c. Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de “tecnologia” entendido como um conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. Em tal caso, aplica-se tanto às civilizações do passado quanto às condições vigentes modernamente em qualquer grupo social. A importância desta acepção reside em ser a ela que costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade. A “tecnologia”, compreendida assim em sentido genérico e global, adquire conotações especiais, ligadas em particular ao quarto significado, a seguir definido, mas ao mesmo tempo perde em nitidez de representação de seu conteúdo lógico aquilo que ganha em generalidade formal.
- d. Por fim, encontramos o quarto sentido do vocábulo “tecnologia”, aquele que para nós irá ter importância

capital, a ideologização da técnica. Condensadamente, pode-se dizer que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica. Ao quarto significado, por motivos tornados transparentes, explicados pela índole do presente ensaio, dedicaremos maior atenção. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219)

A tecnologia, como lugar da técnica, aponta para a perspectiva de uma ciência tendo seu objeto a técnica, porém a tecnologia não é um produto da ciência, ela é a própria ciência. A tecnologia é uma ciência interdisciplinar, não é paralela, assim como não é parte separada. Ela está presente em todas as demais ciências, isso cria a dificuldade de entender a tecnologia como ciência, em seu modo de existência ela está diluída dentro das demais ciências.

A tecnologia, pensada sob o ponto de vista da técnica como modo de produção de algo, carrega o sentido primário do conceito. Nessa essência, a tecnologia pode ligar várias reflexões sobre a técnica que atualmente estariam espalhadas nos mais variados campos.

A partir do momento que a técnica se apresenta como objeto da tecnologia, ela abrange segundo Vieira Pinto (2005) as artes, as habilidades do fazer, as profissões e de maneira geral os modos de produzir, não necessariamente uma coisa, um objeto, mas a técnica no sentido de ferramenta, habilidade. Para o autor, o entendimento da técnica não pode ser traduzido como um dado imediato, mas como um acontecimento da relação produtiva do homem com o mundo.

Para Vieira Pinto (2005), a técnica é o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas, diretas ou por meio de instrumentos, na concretização das finalidades que o homem concebe para lutar contra as resistências da natureza.

A ação de produzir é a técnica. O planejamento conecta o ato humano a um objetivo e para alcançá-lo utiliza-se de meios necessários. A tecnologia vista como técnica é a percepção mais frequente da palavra tecnologia. Nessa situação, as palavras são definidas como idênticas e usadas indistintamente sendo espontaneamente confundida com a técnica. Trata-se de uma linguagem do cotidiano e que não precisa de uma exatidão do conceito.

O nivelamento de tecnologia com técnica causa arriscado entendimento de problemas sociológicos e filosóficos. De acordo com Vieira Pinto (2005), setores ligados aos ramos meramente econômicos têm interesse em conservar a imprecisão conceitual, pois caso o conceito seja mantido sem uma substância definida, ele pode ser utilizado para considerações “ocas” e “banais”.

A tecnologia como conjunto de todas as técnicas aborda a tecnologia em seu conceito geral e comum. Menciona todas as técnicas disponíveis em uma sociedade, numa determinada época. O sentido do conceito se torna obscuro.

Esse conceito pode ser entendido como parâmetro à tecnologia das áreas mais desenvolvidas do mundo e projetada como sendo o único modelo tecnológico existente. Podendo ser compreendido também como conjunto das técnicas que reconhece a diversidade de concepções e projetos tecnológicos na realidade, inclusive nas regiões consideradas menos desenvolvidas (VIEIRA PINTO, 2005).

A tecnologia, como idealização da tecnologia, traz a ideologia da técnica estabelecendo uma relação entre a condição de desenvolvimento da técnica e a supremacia delas como ideologia social.

Existe, de acordo com Vieira Pinto (2005), um esforço para transformar a técnica em mitologia, ou seja, como algo que explicaria quase tudo da realidade e, por isso, a condição de uma espécie de mitologia social. Aparentemente, o ser humano idealiza a sua felicidade através da tecnologia.

O ser humano vê a tecnologia com admiração e não como dispositivo de transformação. Coloca-se diante do processo como protetor do sistema, cultuando-o a serviço de interesses políticos e econômicos.

A ideologização da técnica envolve a ideia de que há apenas uma teoria da tecnologia, esta seria de responsabilidade dos grandes centros tecnológicos vinculados a grandes interesses econômicos. Esse sentido é usado para mascarar a ideologia como justificativa para dominação. Ideologia se apresenta como falsa representação do mundo, apoio para ofuscar o real (VIEIRA PINTO, 2005).

Quando entra em cena a tecnologia, há as mais diversas técnicas disponíveis. O poder, atualmente, revela-se muito em decorrência do “poder tecnológico”. O domínio que a tecnologia irá ocupar na vida das pessoas depende muito do espaço que elas abrem à mesma.

De modo geral as pessoas não sabem o conceito de tecnologia e qual o seu local na sociedade. Há uma discussão sobre os prós e contras da expansão tecnológica. Para Vieira Pinto (2005), existe de um lado os chamados tecnófilos que são extremamente céticos em relação à tecnologia e, do outro, os chamados tecnófobos que acreditam profundamente na mesma.

A repercussão da tecnologia na sociedade aparece na crença da onipotência do modelo tecnológico e o risco que a todas as ações humanas sejam dirigidas pelo pensamento tecnológico. O chamado tecnocentrismo ocupa um lugar relevante na

vida das pessoas, levando ao julgamento de solução de todos os problemas por meio da técnica como centro.

Os ideais da tecnologia revelam uma sociedade contemporânea como à melhor de todos os tempos. A técnica deduzida como acima de todos é uma ideologia a serviço da humanidade. O caráter ideológico fica evidente quando não faz referência a transformações sociais e políticas que, certamente, existirão no futuro. Nessa forma de ideologização, haverá apenas transformações técnicas, para Vieira Pinto (2005).

O fundamental é compreender o lugar da tecnologia na situação atual que é o de uma prática humana revelada à fabricação de métodos e objetos. Elevar o lugar da tecnologia às demais capacidades humanas expressa o deslocar-se do seu significado.

A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Ao buscar um conceito para educação tecnológica, depara-se com a dificuldade de ter a exatidão da expressão, trata-se, portanto, de um conceito em definição.

Sem dúvida, as diferenças terminológicas dificultam sobremaneira a comunicação entre aqueles que se interessam por esta área de estudo e atuação, pois não é apenas o conceito de educação técnica que comporta ambiguidades. Há imprecisão acerca do que seja iniciação, formação, aprendizagem, qualificação, treinamento, aperfeiçoamento, habilitação profissional, pois ora são usados como sinônimos, ora designam campos de atuação distintos, segundo nível de ensino. (MACHADO, 1989a, p. 76)

É difícil uma atividade humana na qual a tecnologia não esteja presente. Nesse contexto, a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica e, conseqüentemente, exige entendimento e interpretação das tecnologias (BASTOS, 1997 apud DUCH; LAUDARES, 2009).

Para Grinspun (2002), a educação ocupa nesta modernidade, junto com a ciência e a tecnologia, um lugar de destaque, principalmente se identificarmos na educação uma dimensão básica na formação do sujeito, na qualificação dos recursos humanos requeridos por um novo modelo de desenvolvimento.

Na formação profissionalizante se aprende a usar as ferramentas. Formação profissional é mais que saber as ferramentas, significa pensar no que faz e como faz. Significa também construir a identidade profissional. A ideia de profissão mantém a identidade profissional. Deveria prever o todo, ou seja, para a emancipação e para a adaptação. Sem emancipação não

se muda a situação. Evolução é a mudança da finalidade, progresso é a mudança sem finalidade.

A formação do indivíduo pode ocorrer em diversas circunstâncias seja ao longo da vida, através da experiência, em alternância ou diretamente na sala de aula. A formação para o mundo do trabalho exige que as pessoas sejam cada vez mais polivalentes, assertivas em suas decisões, ágeis e detentoras de conhecimento em diversos cenários. A educação vem se desenvolvendo e se aprimorando para ocupar seu espaço e preparar os indivíduos para atender a tais necessidades.

A educação tecnológica propõe uma visão voltada para ensino técnico ou uso de tecnologia nos processos educacionais. Pode ser o eixo de diferentes visões da educação, trabalho, produção de conhecimento, filosofia da tecnologia ou ainda desenvolvimento de metodologias. De maneira global, existe a inclinação em ligá-la a ensino profissionalizante ou a educação técnica.

Conforme Grinspun (2002), a educação tecnológica tem suporte nos dois eixos básicos de sua concepção. Numa interação dialética, incorpora também as dimensões correlatas da questão do trabalho e, portanto, das práticas sociais em que esse trabalho vai ocorrer.

Conforme artigo 2º da Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, a Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei n. 9.394/1996 (LDB), alterada pela Lei n. 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Na medida em que a educação tecnológica vai aumentando seus meios de atuação e entendimento, amplia-se a visão necessária para compreender o que é educação tecnológica na atualidade.

A educação tecnológica busca entender quais os novos papéis que o homem tem na sociedade e as suas novas relações sociais. A partir disso, converge-se em inovar conforme essa dinâmica, tendo o futuro como perspectiva:

A educação tecnológica é a vertente da Educação voltada para a formação de profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho [...] a educação tecnológica assume um papel que ultrapassa as fronteiras legais das normas e procedimentos a que está sujeita, como vertente do sistema educativo indo até outros campos legais que cobrem setores da produção, da Ciência e da Tecnologia, da capacitação de mão-de-obra, das relações de trabalho e outros, exigidos pe-

los avanços tecnológicos, sociais e econômicos que tem a ver com o desenvolvimento. (MEC/SEMTEC, 1994).

A educação tecnológica faz referência a um modelo de educação que busca atingir, a partir dos aspectos envolvidos, como e qual a finalidade da existência dessa educação. Nesse sentido, Grinspun (2002) apresenta a educação tecnológica na mediação para a discussão dos pontos principais entre esta educação (o que, para que e como formar) e as tecnologias.

Não se trata de um sentido semelhante à educação profissional e tecnológica e nem é uma demanda apenas para o trabalho. Em todos os níveis do ensino, poderia vivenciar educação tecnológica, cada uma com as suas particularidades, mas abrangendo a percepção que se pode formar para o mundo do trabalho, assim como atender as demandas sociais.

Com essa perspectiva, Grinspun (2002) resume a educação tecnológica baseada na concepção de uma educação transformadora, progressista, que vai além de uma proposta de ensino na escola para aprofundar-se junto com o projeto político pedagógico dessa instituição, que, por certo, nos dias atuais deve integrar as diferentes categorias do saber, fazer, ou do saber-fazer para uma grande categoria do saber-ser.

De acordo com Bastos (1998), a educação tecnológica situa-se, ao mesmo tempo, no âmbito da educação e qualificação, da ciência e tecnologia, do trabalho e produção, enquanto processos interdependentes na compreensão e construção do progresso social reproduzidos nos campos do trabalho, da produção e da organização da sociedade.

Pereira (apud GRINSPUN, 2002) afirma que:

O conceito de educação tecnológica implica a formação de profissionais habilitados a transmitir conhecimentos tecnológicos sem perder de vista a finalidade última da tecnologia que é a de melhorar a qualidade de vida do homem e da sociedade.

Para corresponder ao equilíbrio indispensável na relação educação e tecnologia, a educação tecnológica demonstra algumas características extraídas de Grinspun (2002):

- a Educação Tecnológica não impõe o ensino das novas tecnologias, mas sim promove o despertar para a interpretação do contexto atual à luz de seus condicionamentos e fundamentos;
- a Educação Tecnológica pretende levantar questões relativas aos valores pertinentes ao momento em que

vive, sobressaindo a dimensão ética num mundo crivado de tecnologia em todos os setores sociais;

- a Educação Tecnológica exige uma interação da teoria e prática, ressaltando a rede de conhecimentos advindos das teorias existentes e da necessidade de se rever a prática pelo que a teoria sinalizou;
- a Educação Tecnológica busca integrar ensino e pesquisa fazendo com que se entendam as questões vivenciadas pelos educandos;
- a Educação Tecnológica procura identificar a partir do trabalho as novas exigências impostas pelas relações sociais e de que maneira poderemos superar as dificuldades existentes;
- a fundamentação básica da Educação Tecnológica resume-se no saber-fazer, saber-pensar e criar que não se esgota na transmissão de conhecimentos, mas inicia-se na busca da construção de conhecimentos que possibilite transformar e superar o conhecido e ensinado;
- a Educação Tecnológica não é tecnicismo, determinismo ou conformismo a um *status quo* da sociedade, e sim um posicionamento, um conhecimento e envolvimento com saberes que não acabam na escola, não se iniciam com um trabalho, mas estão permanentemente solicitados a pensar-refletir-agir num mundo marcado por progressivas transformações.

O mundo do trabalho passou por mudanças significativas com o desenvolvimento do capitalismo, com a racionalização dos processos produtivos e o crescimento do emprego de técnicas desenvolvidas pelo próprio homem. A educação na época atual requer compromisso com a formação para pluralidade de substâncias, visando ao aprendizado de diferentes valores e posturas para atender a essa realidade de vida. Essa evolução se torna cíclica e permanente para atingir o propósito colocado.

O importante da educação tecnológica é o trabalho de formação da cidadania, propiciando ao cidadão os requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, como novos instrumentos nas produções e relações sociais, como afirma Grinspun (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São poucas as discussões, pesquisas e estudos a respeito da educação tecnológica, isso pode ser associado à recente estruturação e desenvolvimento da mesma, já que apareceu como expressão no final do século XX.

A tecnologia está presente nas diversas situações e ações vivenciadas pelo homem hoje, é difícil uma atividade humana na qual a tecnologia não esteja presente. Para atender a essa demanda posta pela sociedade, a educação busca se organizar para intermediar o processo de preparação para lidar com tais transformações.

A concepção de educação no sentido de originar novos seres para mundo alinha-se as mudanças ocasionadas a cada “era tecnológica”, a qual surge necessidades específicas ou aprimoradas de conhecimento e saberes para suportar o aperfeiçoamento.

A presença da tecnologia nas diversas situações e ações para atender às novas solicitações traz desafios à educação em sua estrutura para intermediar o processo de preparação de como lidar com tais transformações. A explosão tecnológica propõe que a educação se desenvolva com o uso da tecnologia como meio e fim dos processos educacionais. Sem tecnologia, não existe educação tecnológica, pois ela se faz à medida que ocorre o crescimento da técnica como *locus* da tecnologia.

Atualmente, os sistemas de produção não são tão estabilizados quanto eram no surgimento da industrialização. Novas exigências de formação demandam trabalhadores para além da qualificação do posto de trabalho, sendo competentes para lidar com panes não previstas em manuais ou instruções de trabalho.

Os novos requerimentos desafiam a educação em sua estrutura que se vê diante de uma situação dual na qual há manifestação de formação para lidar com a técnica e constituir o ser social para viver nesse meio. A educação é uma ação externa ao indivíduo no qual a formação é ao mesmo tempo uma adaptação e a idealização de novos seres, porém a formação não é isolada da educação, nem tem a ideia de incorporar valores aos indivíduos.

Conforme a educação tecnológica vai aumentando seus meios de atuação e entendimento, amplia-se a visão necessária para compreender o que é educação tecnológica na atualidade.

A educação tecnológica não deve perder sua responsabilidade com a tecnologia, mas sim apoderar o homem com conhecimento para saber ser nessa sociedade, que dispõe de recursos e técnicas, a sua essência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- BRASIL, MEC-SEMTEC. **Educação Tecnológica**. Legislação básica. Brasília. 1994.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.
- BASTOS, J.A.S.L.A. A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. In: BASTOS, J.A.S.L.A (Org.). **Tecnologia & Interação**. Curitiba. PPGTE/ CEFET-Pr. p.31-52. 1998a.
- DUCH, Maria Angela Brescia Gazire; LAUDARES, João Bosco. Estudo da implementação de cursos superiores de tecnologia por instituições de ensino superior mineiras. **Trabalho & Educação**. v. 18, n. 2. mai./ago. 2009.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Ed. Melhoramentos. São Paulo, 8. ed., 1972.
- GRINSPUN, Mírian Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25 -73.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a Formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KEESING, R. **Theories of Culture. Annual Review of Anthropology**. University of California, 1974.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.
- MÉNDEZ, N.P. **Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho? Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.13, n.3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/CA_13_Mendes_2013_EJA_e_Trabalho.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 139-154.
- PEDROSA, José Geraldo. A natureza, o indivíduo humano e a educação no capitalismo tardio. **Rev Med Minas Gerais**, 2008; 18(4 Supl 4): S51-S59. p. 51-59.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 219 -355.

CURRÍCULOS

* Possui graduação em Engenharia de Produção, especialização em Processos Industriais, Engenharia de Segurança do trabalho e atualmente é mestranda em Educação Tecnológica no CEFET-MG. Tem experiência nas áreas industriais de garantia da qualidade, gestão ambiental e segurança do trabalho. Na área de educação tecnológica, pesquisa sobre formação experiencial.

** Possui graduação em Engenharia de Alimentos, Especialização em Docência do Ensino Superior e atualmente é mestranda em Educação Tecnológica no CEFET-MG. Tem experiência em Tecnologia e Processamento de Alimentos e Gestão da Qualidade. Na área da educação tecnológica, tem atuado com o tema: Saberes de ribeirinhos na Amazônia.

*** Possui graduação em Psicologia, mestrado em Ciência Política pela UFMG, Diplôme d'Études Approfondies - DEA (1991) e Doctorat de Sociologie pela Université Paris VII - Université Denis Diderot e pós doutorado em Sociologia na UFMG. Atualmente é professor Associado IV do CEFET-MG. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Trabalho.

Autora | Author

Cristiane Sousa da Silva*
cris_silva50@hotmail.com

**UMA EXPERIÊNCIA DE DESCONSTRUÇÃO
DA EPISTEMOLOGIA DO RACISMO: O
DESENVOLVIMENTO DA LEI N. 10.639/2003 NOS
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ODONTOLOGIA,
PSICOLOGIA, ARQUITETURA E URBANISMO****AN EXPERIENCE OF DECEIVING THE EPISTEMOLOGY
OF RACISM: THE DEVELOPMENT OF LAW
10.639/2003 IN THE COURSES OF PHYSICAL
EDUCATION, DENTISTRY, PSYCHOLOGY,
ARCHITECTURE AND URBANISM**

Resumo: A introdução da Lei n. 10.639/2003 no Ensino Superior e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela resolução CNE/CP n. 01/2004 busca mudança cultural e política no campo curricular e do conhecimento, que poderá romper com o silenciamento em relação à questão racial. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar a ação pedagógica do Núcleo de Estudos Multidisciplinares Quilombolas – NUNEMQ de alguns cursos, a saber: Educação Física, Odontologia, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, como desdobramento de novas formas de trabalhar a Lei n. 10.639/03, que contribuam para uma práxis antirracista. A metodologia utilizada foi o delineamento da pesquisa-intervenção. A constituição do campo de intervenção se deu no ensino superior de rede privada localizada no Sertão Central do Ceará. Este artigo é fruto de pesquisa de doutorado ainda em andamento e tem como primeiros resultados oficinas, apresentação de trabalhos orais, entre outras atividades.

Palavras-chaves: ensino superior, práxis antirracista, epistemologia racial e cultural.

Abstract: *The introduction of Law 10639/03 in Higher Education and its regulation by opinion CNE / CP 03/2004 and by resolution CNE / CP 01/2004 seeks cultural and political change in the curricular and knowledge field, which may break with the silencing in relation The racial question. In this sense, this article aims to analyze the pedagogical action of the Quilombola Multidisciplinary Studies Nucleus - NUNEMQ of some courses namely Physical Education, Dentistry, Psychology, Architecture and Urbanism as the unfoldment of new ways of working the law 10639/03 contributing to a Anti-racist praxis. The methodology used was based on the design of the intervention research. The constitution of the field of intervention took place in the higher education of private network located in the Central Sertão of Ceará. This article is the result of a doctoral research still in progress and has as its first results*

Keywords: *higher education, anti-racist praxis, racial and cultural epistemology.*

Recebido em: 08/03/2017

Aceito em: 02/05/2017

INTRODUÇÃO

A ampliação do direito à educação e a democratização do acesso ao ensino superior por meio das políticas de ações afirmativas possibilitam entrar para o espaço educacional sujeitos antes invisíveis ou desconsiderados, sujeitos de conhecimentos. Diante dessa realidade, eles chegam com seus desejos, demandas, corporeidade, valores e cultura, e passam a questionar os currículos colonizados e colonizadores, exigindo mudanças de práticas e descolonização do currículo no Ensino Superior, no tocante aos conteúdos referentes à África e aos afro-brasileiros. Há uma necessidade de mudanças de representação e de práticas pedagógicas em relação à discussão étnico-racial neste âmbito.

A introdução da Lei n. 10.639/2003¹ no Ensino Superior e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP n. 03/2004² e pela resolução CNE/CP n. 01/2004³ (BRASIL, 2005) busca mudança cultural e política no campo curricular e do conhecimento, que poderá romper com o silenciamento e com outras ações pedagógicas a favor da discriminação racial.

A Lei n. 10.639/03 preconiza os cursos de licenciatura e de formação de professores/as; no entanto, a invisibilidade da racialidade brasileira nas áreas de exatas, humanas e saúde permanece no silenciamento e na omissão, contribuindo com práticas de racismo cada vez mais notórias na formação de futuros profissionais e na execução dos seus ofícios.

Após mais de uma década desde sua criação, entendemos que a Lei n. 10.639/2003 precisa se atentar às diferentes formações de ensino. A partir disso, já se pode propor reflexões sobre história africana e cultura afro-brasileira, que devem ser somadas ao debate de raça e racismo na sociedade brasileira. Para tal, diferentes áreas profissionais devem ser expostas a leituras e práticas que contribuam para uma sociedade sem desigualdades raciais e sem racismo.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação ainda em andamento e tem como objetivo analisar

a ação pedagógica do Núcleo de Estudos Multidisciplinares Quilombolas – NUNEMQ de alguns cursos, a saber: Educação Física, Odontologia, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, como desdobramento de novas formas de trabalhar a Lei n. 10.639/03, que contribuam para uma práxis antirracista.

O desejo de fomentar no âmbito acadêmico as discussões referentes à temática racial está relacionado à minha experiência profissional como professora de Educação Física no ensino superior e à ausência da discussão das relações raciais nesse contexto de formação que muitas vezes é omitida na formação dos futuros profissionais, o que não se restringe apenas à licenciatura, mas se estende para os demais cursos da universidade.

Em 2014, tomei conhecimento da existência de uma comunidade quilombola em Quixadá, no Sertão Central do Ceará, chamada Sítio Veiga. Iniciei então as articulações com a comunidade, que acabaram resultando na criação do Núcleo Multidisciplinar em Ensinos Quilombolas – NUNEMQ⁴ –, que toma o Sítio Veiga como objeto específico de estudos, por meio da interdisciplinaridade acadêmica, e possibilita leituras distintas de seu espaço. O NUNEMQ era, dessa forma, composto pelas seguintes áreas: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Sistema de Informação.

MATERIAL E MÉTODOS

Tendo em vista que toda pesquisa científica é norteada pela escolha dos conceitos epistemológicos do pesquisador, sua exposição faz-se necessária para que todo o percurso da pesquisa tenha um significado. Neste primeiro momento, ressaltamos as concepções das quais partimos.

A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas, as quais têm, como estratégias de pesquisa, a participação dos grupos sociais na busca de resolução para as problemáticas vividas, abarcando um processo de compreensão e mudança da realidade.

A pesquisa-intervenção, segundo Rocha (2003), vem viabilizando espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção é mais

1 A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

2 O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004), em que são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

3 A Resolução CNE/CP n. 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e as obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei n. 10.639/2003.

4 O NUNEMQ é um projeto de extensão multidisciplinar, que congrega os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia, e tem como objetivo geral investigar a construção do conhecimento/pertencimento étnico a partir dos diferentes saberes e ensinamentos quilombolas na produção de novas práticas didático-pedagógicas no ensino superior.

estruturada do ponto de vista das ações. Intervenção sobre os sujeitos, com ações previamente estruturadas e planejadas.

Na pesquisa-intervenção, há uma ruptura com os modelos tradicionais de pesquisa, enquanto proposta de uma ação transformadora da realidade sociopolítica, já que, segundo Rocha (2003), existe uma ordem micropolítica na experiência social; ou seja, destacamos referências importantes como uma certa concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e de ação transformadora, que tem como alvo o movimento e as rupturas que as ações individuais e coletivas causam no cotidiano:

A partir do estabelecimento coletivo de um projeto de trabalho, a pesquisa-intervenção tem início através de dispositivos mobilizadores, e durante todo o processo é fundamental uma participação ativa da comunidade implicada na análise da micropolítica ali produzida, explicitada nos seus movimentos, problemáticas, formas de ação e processos sociais. (ROCHA, 2006, p.170).

A constituição do campo de intervenção se deu no ensino superior de rede privada localizada no Sertão Central do Ceará, com uma população de 8 professores, dos 7 cursos envolvidos, e 25 alunos.

A escolha dos professores para compor o NUMEQ foi feita pela minha aproximação com eles e a sensibilidade com a temática racial. *A priori*, foram convidados os professores dos cursos de Educação Física, Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, e Sistema de Informação. Falei individualmente com cada docente sobre a ideia do projeto de extensão ser transversalizar a discussão das relações étnico-raciais, bem como fazer pesquisa, e todos aceitaram no primeiro momento. Nenhum dos professores sabia da existência do quilombo nem do que se tratava.

Após a conversa individual e a sinalização positiva de cada professor, entrei em contato com a liderança do quilombo do Sítio Veiga – Ana Eugênio. Marcamos uma reunião para conhecimento do quilombo por parte dos professores que estariam envolvidos no NUMEQ e solicitei que ela fizesse uma lista de demandas da comunidade para cada área; assim, os cursos já iriam planejar suas ações a partir das necessidades da comunidade do Sítio Veiga, ou seja, uma roda de conversa intraquilombo. Um momento de partilha importante, em que ouvimos a demanda da comunidade e o NUMEQ iria iniciar suas atividades a partir dos anseios do quilombo. Neste sentido, nosso planejamento seria a partir das demandas preexistentes na comunidade.

Nesta reunião, os professores perceberam que não iria ser um trabalho fácil – na ocasião, foram tiradas dúvidas relacionadas ao quilombo, ao modo de vida e às necessidades da comunidade, e foi perceptível o olhar de curiosidade dos professores. Os cursos presentes na reunião foram Educação Física, Farmácia, Odontologia, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo.

Todavia, o NUMEQ teve a contribuição dos professores dos cursos de Educação Física, Odontologia, Fisioterapia, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo durante o período de execução do projeto, que foi em 2015.1 e 2015.2. Os professores dos cursos de Farmácia e Sistema de Informação ficaram muito interessados em participar, mas o excesso de atividades na universidade impossibilitou a participação deles no NUMEQ.

A escolha dos alunos ficou sob responsabilidade de cada professor envolvido e deu-se pela sensibilização com o tema, assim como se realizou com os professores. Atualmente temos 35 alunos envolvidos. O que ocorreu foi o NUMEQ se tornar um projeto de extensão guarda-chuva, que envolveu os grupos de estudos e de extensão já formados, como é o caso do GEPAE (Psicologia), CAJUP Sitiá (Direito), TOCA (Arquitetura e Urbanismo). Desta forma, os alunos que já compunham estes projetos de extensão passaram a compor o NUMEQ também, salvo algumas exceções como Fisioterapia, Odontologia e *Design* Gráfico, que não tinham grupos formados e os alunos foram escolhidos pelos professores para participar do grupo.

Os dispositivos de intervenção construídos para a realização da análise das demandas, das implicações e da transversalidade em relação à questão étnico-racial restringiram-se em dois segmentos:

- a. intervenção junto aos professores/alunos – debates em grupo acerca da temática étnico-racial, vídeos para a discussão do racismo; reuniões semanais; planejamento e avaliação das ações realizadas no Quilombo do Sítio Veiga; articulação de cada curso com a temática étnico-racial;
- b. intervenção junto à comunidade quilombola do Sítio Veiga: debates organizados em pequenos grupos de crianças, adolescentes e adultos com realização de oficinas por segmento específicos – tais atividades têm como objetivo analisar coletivamente a relação com o trato racial no quilombo do Sítio Veiga, estabelecendo o fortalecimento do vínculo comunidade/universidade e contribuindo para o empoderamento local e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o primeiro semestre de 2015, foram dois encontros por semana às terças-feiras e às sextas-feiras, das 14h às 17h, com duração de 3h nos respectivos dias durante três meses (março a maio), pois os horários e os dias dos professores participantes do projeto não conciliavam e, nesse primeiro momento, que era de chegada tanto dos professores quanto dos alunos, houve esta flexibilidade de dias para que todos pudessem participar de forma ativa e não se perdesse a empolgação dos alunos e dos professores que estavam envolvidos. Após estes três meses, diminuimos o número de dias do grupo de estudos: permaneceram apenas às sextas-feiras, devido às outras demandas dos professores e dos alunos na faculdade, no horário das 15h às 17h.

No início do grupo de estudos, perguntei aos participantes se todas(os) sabiam o que era um quilombo; porém, poucos sabiam os seus significados na história do Brasil e outros disseram que não haviam parado para pensar sobre a questão. Apostei na mudança de mentalidade, por parte dos alunos e dos professores para que, convencidos da importância desse conteúdo, não apenas ficassem no campo das ideias, mas soubessem como colocar esses conceitos e conteúdos em prática, e como tornar nossa ação uma práxis antirracista.

Tivemos um total de 15 (quinze) encontros no primeiro semestre de atuação, nos quais 6 (seis) foram dedicados às leituras e às discussões de textos teóricos sobre a temática das relações raciais. Entre eles, destacamos: *Epistemologia da Ancestralidade* (Eduardo Oliveira), *Pluriculturalismo étnico e multiculturalismo* (Jacques d'Askey), *Quem não pode atraparilhar, arroteia: Reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei n. 10.639/03* (Amauri Mendes Pereira) e *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (Kabengele Munanga).

Também no grupo de estudos, assistimos e analisamos criticamente, durante três encontros, filmes e vídeos que abordavam os temas que vínhamos trabalhando juntos. Exibimos os filmes *Pode me chamar de Nadir*, *Vista a minha pele*, *Olhos Azuis*, *Ações Afirmativas* (Coletivo Justiça Negra), *Relações Étnico-Raciais* (Kabengele Munanga).

Além destes momentos, foram utilizados 4 (quatro) encontros para podermos organizar e planejar as intervenções, ou melhor, as ações coletivas no Quilombo, a partir do que foi abordado no grupo de estudos.

A ideia foi primeiramente fazer com que os alunos e os professores estudassem e conhecessem sobre o assunto para depois começarmos de fato as intervenções no quilombo, pois

de nada adiantaria realizar as ações se o debate e as discussões ficariam empobrecidos, por ser uma temática nova tanto para professores, quanto para alunos. Nesse sentido, foi priorizado, no primeiro momento, o estudo das questões raciais, em que pudemos desconstruir alguns conceitos que são próprios do senso comum.

Desta forma, avaliamos o semestre de 2015.1 em relação às intervenções, o planejamento e o grupo de estudos. Segundo os participantes, foi um momento de aproximação com a comunidade e de formação dos primeiros vínculos, e foi muito enriquecedor até mesmo para desconstruir certos estereótipos e paradigmas em relação aos quilombolas, um imaginário que foi construído histórico e socialmente como “de refúgio de escravos fugidos” e que foi a primeira ideia imaginada por muitos alunos e outros envolvidos no NUNEQ, como já foi mencionado anteriormente.

Tal visão apresenta um pensamento ultrapassado e racista, que não consegue enxergar os quilombolas para além de escravizados. Para nossa surpresa, esse olhar mudou durante as primeiras intervenções na comunidade: percebemos que esse imaginário caiu por terra, mas a mudança de pensamento inicial foi modificada também por conta das leituras e dos debates no grupo de estudos do NUNEQ, que possibilitou desvincular o olhar folclórico sobre os quilombos. O debate trouxe para o centro da discussão o quilombo, que deixou de ser imaginado e passou a ser real; os quilombolas passaram a ser percebidos como sujeitos de luta por seus direitos e principalmente pela reivindicação da posse da terra, que é sua principal bandeira.

Essa mudança de visão já foi uma conquista para o NUNEQ. O grupo de estudos foi primordial para o rompimento desse paradigma quanto à questão racial, pois possibilitou estudos e discussões que até então estavam sendo silenciados e inquietações que precisam ser trazidas à tona para serem debatidas; o que desdobra, assim, nossas ações no quilombo e ressignifica nossa forma de pensar e agir em relação à população negra.

No segundo semestre de 2015, iniciam-se as atividades do semestre e, para minha surpresa e alegria, alunos e professores do semestre anterior estão, novamente, no NUNEQ. O grupo cresce em números; no entanto, alguns professores e alunos, por incompatibilidade de horários e acúmulo de atividades, não permanecem no grupo, mas continuam indiretamente atuando sempre que possível. Fiquei pensando: qual seria o significado daquela permanência? Talvez a curiosidade de pesquisar a questão racial ou a paixão por uma ideia nova de pesquisa.

As dúvidas se somavam a tantas outras que existiam: quais estratégias seriam trabalhadas para motivar tanto alunos quanto professores para abordar a questão racial em diferentes áreas? Como manter esse grupo consistente e não ser apenas a euforia? O caminho, mais uma vez, seria numa perspectiva interdisciplinar.

O grupo variou, no segundo semestre de 2015, entre 30 e 35 pessoas, a somar alunos e professores - um quantitativo alto para a proposta de um grupo de estudos. No entanto, nem sempre esse número era presente nas reuniões. A organização das atividades do grupo de estudos e da intervenção no quilombo melhorou em relação ao semestre passado no que diz respeito à dinâmica da reunião e aos registros das reuniões (re-latoria), das pautas, das intervenções e das avaliações.

Assim como no primeiro semestre, tivemos um total de 15 (quinze) encontros no segundo semestre de atuação, nos quais três encontros foram dedicados às leituras e às discussões de textos teóricos sobre a temática das relações raciais. Entre eles, destacamos: *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia* (Kabenguele Munanga), *Educação, relações étnico-raciais e a Lei n. 10.639/03* (Nilma Lino Gomes) e *As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras* (Danielle Celi dos Santos Scholz e Marta Iris Carmargo Messia da Silveira).

Também no grupo de estudos, assistimos e analisamos criticamente, durante cinco encontros, filmes e vídeos que abordavam os temas que vínhamos trabalhando juntos. Exibimos os filmes: *O perigo de uma história única* (Chimamanda Adiche), *O xadrez das cores* (Marcos Schiavon), *Chico Buarque fala de racismo/Racismo na infância*, *A negação do Brasil*, *Ações Afirmativas* (Coletivo Justiça Negra).

Além destes momentos, foram utilizados três encontros para podermos organizar e planejar as intervenções, ou melhor, as ações coletivas no Quilombo, a partir do que foi abordado no grupo de estudos.

Diferentemente do semestre passado de 2015.1, neste, foi priorizado a discussão de vídeos sobre o racismo, visto que a dinamicidade nos debates tornou o grupo de estudos mais interessante e interativo, e possibilitou, assim, uma maior compreensão sobre a questão racial e o racismo.

Outra mudança que aconteceu foi na organização das reuniões do grupo de estudo, que passou a ser semanalmente toda quarta-feira, das 14h às 17h, e a intervenção no quilombo, que ficou estipulada para a primeira quarta-feira de todo mês, das 14h às 17h. Desta forma, a comunidade se organizava para nos receber e, nessa reorganização do NUNEMQ, tanto os professores quanto os alunos teriam mais tempo para estudos, pos-

sibilitando uma maior qualidade nas ações e nos debates na comunidade.

Não foi apenas no campo da extensão que houve a visibilidade do NUNEMQ, mas a pesquisa foi destaque no segundo semestre de 2015. Como resultado, tivemos, no curso de Arquitetura e Urbanismo, a aprovação de uma oficina (Máscaras Africanas) e um trabalho oral “A identidade dos objetos quilombolas cearenses na perspectiva do design atitudinal e da semiótica”, ligados à temática racial e quilombola, que fez parte da programação EREA – Ilhas, que ocorreu de 17 a 24 de janeiro 2016, em São Luís, Maranhão.

Em relação ao curso de Psicologia, foram apresentados dois trabalhos orais no Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica – EEDIC, da Faculdade, intitulados: “Racismo e Saúde Mental: reflexões sobre as consequências do preconceito racial no adoecimento mental” e “Um olhar sobre a juventude quilombola”.

No curso de Odontologia, foi apresentado o trabalho, na XIV Jornada Odontológica dos Acadêmicos da UFC, com o título: “A inserção da odontologia no Núcleo Multidisciplinar de Estudos Quilombolas – NUNEMQ” e, de acordo com a professora que o orientou, o trabalho foi muito elogiado pelos avaliadores, e a docente parabenizou a instituição pela iniciativa e pela apresentação do relato de experiência “Atividade de educação em saúde bucal por estudantes de odontologia no Núcleo Multidisciplinar de Estudos Quilombolas – NUNEMQ, Quixadá-Ce”, no I Congresso Internacional de Saúde Pública do Delta do Parnaíba – PI.

Diante desse cenário, o NUNEMQ visa diminuir a distância entre universidade e comunidade, visto que as práticas extensionistas contribuem para uma formação humanizada e um olhar mais sensível para o trato com a questão racial deste futuro profissional, no exercício de seus ofícios. E, a partir das nossas intervenções, seria um campo propício para pesquisa como vimos, já que o quilombo toena-se o objeto comum para as áreas e, como questão racial, pode ser debatido e discutido nos cursos inseridos no NUNEMQ.

Desta forma, Silva (2008) afirma que o ensinamento da cultura africana só terá sentido se o que for aprendido se realizar pela ação, ou seja, aprende-se o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar. Dito de outro modo, de pouco adianta falar de consciência negra, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, se não há como a colocar em prática, executar tarefa, vivenciá-la, ter ações concretas, a fim de desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação brasileira.

Por isso, o contato com o quilombo do Sítio Veiga torna-se relevante a partir do momento em que as discussões teóricas e conceituais desembocam em ações concretas na comunidade, onde professores e alunos constroem experiência de formação no trato com a questão racial e estratégias de combate ao racismo. Pois, de acordo com Gomes (2008), uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito.

Há na universidade um silenciamento e negação em relação à questão étnico-racial na formação dos futuros profissionais, os quais refletem na construção de uma baixa autoestima, bem como na sua autonegação, que contribui para internalização de valores negativos e estereotipados, apontados como “racismo do negro”:

É a ausência de referências positivas na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega a fase adulta com total rejeição à sua origem racial, que lhe traz prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2008, p.116).

A Lei n. 10.639 traz a possibilidade de reafirmação e ressignificação da importância da nossa pertença étnica, além de permitir o conhecimento da nossa própria história e cultura. Pode-se considerar que a inclusão dos conhecimentos sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira no âmbito do currículo tanto escolar quanto acadêmico representa progresso na educação brasileira e, de acordo com Gomes (2010, p.45):

mudança de práticas e descolonização dos currículos de educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Diante desse cenário educacional, o que se veicula é um descaso com relação aos conteúdos que tratam da história e da cultura da população afro-brasileira, negando a um povo o direito de conhecer a sua própria história. A escola, bem como a academia, aborda em segundo plano seus valores culturais e históricos, e, assim, reforça o preconceito, a discriminação e o racismo contra a população negra.

Em 2003, a partir das lutas do Movimento Negro, na cobrança por políticas públicas que minimizassem as diferenças históricas entre negros e brancos, é que foi alterada a LDB n.

9.394/1996, com a criação da Lei n. 10.639/2003, nos seus artigos 26 e 79, que tornaram obrigatória a inclusão nos currículos escolares do “ensino da história e cultura africana e afro-brasileira” e acrescenta no calendário escolar a data comemorativa ao dia 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra.

Por um lado, uma grande conquista do Movimento Negro no que se refere à educação, fortalecendo a discussão da valorização e do reconhecimento da contribuição do povo negro na construção do nosso país. Por outro lado, não basta apenas garantir na lei, é necessário que esta saia do papel e faça parte do currículo escolar e acadêmico, pois não é suficiente garantir, mas implementar ações afirmativas nas escolas e no ensino superior. Em relação à população negra, o que se percebe ainda são currículos colonizadores, materiais didáticos estereotipados e caricaturais, professores que não prezam pela diversidade cultural e que reproduzem valores preconceituosos, discriminatórios e racistas.

Por sua vez, o estereótipo constrói uma ideia negativa a respeito do outro e é por meio dele que as ideologias são desdobradas nas práticas pedagógicas dos professores. Por isso, surge a necessidade de promover e justificar a agressão, já que existe um juízo prévio e uma ausência de real conhecimento do outro. (SILVA, 2008):

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em função e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. (SILVA, 2008, p. 20).

Portanto, faz-se necessário ressignificar e recontar o papel e a contribuição da população negra, com resgate da sua história e cultura, bem como da valorização da sua identidade étnica, da elevação da sua autoestima e da positividade da sua imagem diante dos meios de comunicação, dos livros didáticos e da descolonização dos currículos escolares.

A universidade, enquanto uma instituição democrática, necessita rever suas ideias, práticas pedagógicas no trato com a diversidade, estabelecendo uma articulação com o Movimento Negro, na formação dos seus docentes, na perspectiva pedagógica no tocante à questão racial e da diversidade étnico-racial. A universidade, ao silenciar e negar este debate, reforça práticas racistas arraigadas na sociedade brasileira; por isso, é necessário trabalhar de forma crítica e comprometida acerca das relações étnico-raciais na academia e devem ser, ainda,

conteúdos permanentes no currículo, a fim de contribuir para uma educação antirracista.

Com isso, revela-se cada vez mais urgente pensar o rompimento do silêncio dos currículos quanto ao debate das questões raciais, tornar público o “falar” sobre a questão africana e afro-brasileira nas áreas de humanas, exatas e saúde. Como bem afirma Fanon (1997), o romper com o passado colonial herdado com a escravidão, extermínio físico e simbólico, significa, para as universidades, compartimentar as ciências em disciplinas isoladas em relação aos problemas da realidade, ou seja, o saber científico ganha um *status* superior em detrimento dos saberes de novos grupos e pessoas constituídas cientificamente e socialmente como diferentes.

Nesse sentido, é preciso ressignificar as ciências, por meio da descolonização de mundo, conteúdos e metodologia, na qual foi apropriada e acumulada pela ciência ocidental, que deixa de mencionar as outras formas de se fazer ciência e filosofia atuais, como as de bases africanas, árabes, chinesas, entre outras.

CONCLUSÕES

O espaço acadêmico precisa se preparar para as transformações exigidas nesse processo de globalização, na medida em que surgem novos sujeitos organizados em ações coletivas e nos movimentos sociais, o que significa considerar suas especificidades, práticas culturais e seus conhecimentos. Desta forma, repensar a universidade, bem como seu currículo, a partir da ruptura epistemológica e cultural, trazida pela questão racial na educação brasileira.

Todavia, discutir seus compromissos institucionais desta “nova” universidade, a partir do campo de novas identidades culturais, retomando a função humanística e social em todas as áreas de atuação, possibilita uma reflexão mais abrangente dos currículos e equilibra a relação entre teoria e prática na formação dos seus futuros profissionais.

A Lei n. 10.639/2003, e sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução n. CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), abre caminho para a construção de uma educação antirracista, bem como para a ruptura epistemológica e curricular no trato com a questão racial no ensino superior. O desafio maior está em inseri-los na formação acadêmico-científica e na produção de novos saberes sobre a diversidade étnico-racial.

A atuação do NUNEP durante o ano de 2015 foi de compromisso dos professores e dos alunos de cada curso, tanto no grupo de estudos quanto nas intervenções, o que possibilitou construir um vínculo com o quilombo do Sítio Veiga e conhe-

cer mais a comunidade no que diz respeito a sua cultura, história, subsistência, entre outros. Desenvolveu-se, durante esse período, pesquisa e extensão, que teve como foco as relações raciais numa faculdade particular no Sertão Central cearense, um diferencial, visto que a maioria dessas ações acontecem no eixo sul e sudeste. E o que propomos é ter essa ligação tanto com o Quilombo Sítio Veiga quanto com o debate acerca das relações étnico-raciais dentro e fora da universidade. Entender que, enquanto formadores de opinião, temos de contribuir para uma práxis antirracista no ensino e nos seus futuros ofícios. Estamos oportunizando, por meio do NUNEP, um espaço onde não fiquemos apenas no campo das ideias e da conscientização, mas no de ações efetivas e concretas de como trabalhar a questão racial na prática, contribuindo para novas formas de trabalhar a Lei n. 10.639/2003.

Nesse sentido, faz-se necessário uma busca de estratégias para proceder à mudança conceitual sobretudo para os professores comprometidos em novas relações interétnica na sociedade brasileira, como, por exemplo, no combate aos próprios preconceitos, bem como aos gestos de discriminação tão enraizados no nosso cotidiano, na busca pela reconstrução dos seus discursos e ações pedagógicas, contribuindo para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Nº 9394. LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- _____. Relações étnicorraciais, educação e descolonização do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p.97-109, 2012.
- ROCHA, M.L. da. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Revista psicologia, ciência e profissão*, São Paulo, n.4, v.23, p.64-73, 2003.
- SILVA, Petronilha B.G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça**

econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

CURRÍCULO

* Atualmente é Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2012). Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Integrada do Ceará (2006). Trabalhou na Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza - SECEL, da Prefeitura Municipal de Fortaleza (2007-2012), nas Faculdades INTA- Sobral - CE (2013) e Católica Rainha do Sertão- Quixadá- CE (2013-2015). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação física frente à diversidade e cultura corporal.

Autora | Author

Joalva Menezes de Moraes*
joalvamoraes@gmail.com

**AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
E O ANTIRRACISMO – ESTUDO DE
CASO DA TV ANÍSIO TEIXEIRA**

**THE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THE ANTI-
RACISM – CASE STUDY OF TV ANÍSIO TEIXEIRA**

Resumo: Relato do resultado do Grupo Focal realizado no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, em Salvador, que teve como pretensão avaliar produtos da TV Anísio Teixeira, projeto do Instituto Anísio Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia, no que diz respeito ao cumprimento da Lei n. 10.639/2003.

Palavras-chave: TV educativa, Lei 10.639/2003, Audiovisual.

Abstract: Report on the outcome of the Focus Group held at the Governor Lomanto Júnior State School in Salvador, which aimed to evaluate TV products Anísio Teixeira, project of the Anísio Teixeira Institute, Bahia's Secretariat for Education, regarding compliance with Law 10.639 / 2003.

Keywords: TV, Law 10.639/2003, Movie.

Esse trabalho é parte integrante de um grupo de atividades de pesquisa científica para o mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, entre os anos de 2013 e 2014. O objeto dessa atividade é a TV Anísio Teixeira, um veículo de comunicação de cunho educativo vinculado à Rede Anísio Teixeira. Essa Rede é um programa do Instituto Anísio Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia. A sua Proposta Pedagógica está relacionada ao estímulo às apropriações tecnológicas críticas, contextualizadas, lúdicas e colaborativas nos processos de ensino e aprendizagem. Essa Rede atua em três linhas: a) Formação para uso, produção de Mídias e Tecnologias e Educacionais Livres; b) Produção de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres; c) Compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres, por meio de quatro projetos: Ambiente Educacional *Web*, TV Anísio Teixeira, Rádio Anísio Teixeira e Blog do Professor *Web* & Professora *Online*.

O Ambiente Educacional *Web* é um repositório que contém mais de 3 mil conteúdos digitais educacionais livres, todos catalogados por professores da Rede Pública Estadual de Ensino. Existem também, nesse Ambiente, sequências didáticas, aulas, vídeos, jogos, animações, simuladores, experimentos, áudios e imagens. Todos esses conteúdos são organizados por disciplinas, áreas do conhecimento e temas transversais, com base nas matrizes curriculares da Secretaria, acompanhados de documentos de orientação pedagógica. Nesse repositório, está disponibilizada toda a programação da TV Anísio Teixeira.

A TV Anísio Teixeira possui como missão:

Recebido em 14/03/2017

Aceito em 24/10/2017

conceber, produzir e avaliar conteúdos educacionais em formato audiovisual, através de pesquisa e experimentação estético-pedagógicas, contemplando a diversidade sociocultural do Estado da Bahia (IAT/SEC, 2010).

Ainda de acordo com esse documento, a programação da TV Anísio Teixeira objetiva:

- ampliar a noção de espaço educativo, conhecimento, saberes e a percepção da realidade de educadores e educandos;
- Veicular programas que auxiliem no conteúdo curricular da escola;
- Estabelecer pontes entre o ensino superior e o ensino básico;
- Atuar em prol da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, como instrumento de EAD;
- Popularizar o acesso ao conhecimento científico na comunidade escolar;
- Defender a diversidade (étnico-racial, religiosa e sexual) e os direitos humanos;
- Auxiliar na erradicação do analfabetismo;
- Inter-relacionar formas de conhecimento e conteúdos de diferentes disciplinas;
- Auxiliar na divulgação de valores artístico-culturais e de espaços (IAT/SEC, 2010).

A TV Anísio Teixeira surge por meio da Portaria n. 9.004, publicada no Diário Oficial do Estado em 20 de agosto de 2008, como parte integrante da Rede Anísio Teixeira. Segundo documento oficial da Secretaria da Educação, inicialmente, é formada por uma equipe de 19 educadores, os quais foram selecionados, exclusivamente, para o projeto, por meio de edital. Esse grupo de professores é responsável pelo desenvolvimento da proposta estético-pedagógica de cada série e programa (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2008).

No período correspondente aos anos de 2009 a 2012, a TV AT (como também é chamada a TV Anísio Teixeira) produziu 30 séries de televisão, entre elas, programas, interprogramas e reportagens especiais que compõem a grade de programação. Toda essa produção ainda está sendo exibida pela TVE – Bahia, tanto no canal analógico como no digital. Os produtos da TV AT possuem licença livre, *Creative Commons*, o que possibilita que qualquer pessoa possa utilizá-los e baixá-los (fazendo *download*) sem nenhum custo. Sua programação tem

como público alvo a comunidade escolar, que também atua como partícipe e colaboradora. Os conteúdos são direcionados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo servir também em ações de formação docente.

Fazem parte da grade de programação da TV Anísio Teixeira: Almanaque Viramundo, Campanhas Educativas, Máquina de Democracia, Dois Dedos de Prosa, Muito prazer!, Ginga: Corpo e Cultura, EnCenAção – Teleteatro, Identidades, Poesia de Cada Dia, Meu Avô, o Circo, Etnomatemática, Questão de Língua e o Programa Intervalo.

Toda essa programação relaciona-se com os 12 princípios técnico-pedagógicos do Programa de Tecnologias e Mídias Educacionais do Instituto Anísio Teixeira. São eles, de acordo com documentos oficiais:

- apropriações tecnológicas éticas, críticas, contextualizadas e colaborativas;
- produção e difusão de mídias e tecnologias pela comunidade escolar;
- produção de narrativas/conteúdos digitais multimídias como forma de mediação de processos de ensino e aprendizagem;
- mediações dialógicas e interdisciplinares potencializadas pelas TIC;
- integração dos temas transversais com os conteúdos curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- autonomia e liberdade de utilização, compartilhamento e modificação dos conteúdos e mídias;
- acesso livre às ferramentas de produção e às plataformas de colaboração;
- utilização de tecnologias, softwares e licenças livres;
- garantia da privacidade e da liberdade de expressão;
- respeito às diversidades socioculturais e ambientais;
- aproveitamento das experiências sociais, saberes e fazeres locais;
- acessibilidade para pessoas com deficiências e uso de tecnologia assistiva.

O objetivo desse trabalho corresponde à avaliação da programação da TV Anísio Teixeira no que se refere ao cumprimento da Lei n. 10.639/2003, através de um grupo focal realizado no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, em Salvador.

A militância afrodescendente brasileira é unânime em garantir que a Lei n. 10.639/2003 constituiu-se uma grande vitória. Refletindo dentro dessa lógica, Pereira (2011) afirma: “Podemos identificar, portanto, a Lei 10.639 [...] um dos resul-

tados desse novo lugar político e social e das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas” (PEREIRA, 2011, p. 27).

Esta lei, sancionada em 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, por incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática histórica e cultural da África e afro-brasileira.

No grupo focal, realizou-se uma análise a partir das práticas discursivas, conforme sinalizam Spink e Frezza (1999). Para elas, essas práticas, quando seguem uma abordagem construcionista, privilegiam “ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão” (SPINK e FREZZA, 1999, p. 38). O grupo focal seguiu as orientações cedidas por Gatti (2005), contando com sete representantes da comunidade escolar: estudante, professores, coordenador pedagógico, servidor do Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, escolhidos dentro de um grupo de voluntários. Essa amostra obedeceu a certos critérios, a saber: os voluntários deviam ter sido expostos aos quadros analisados nessa pesquisa; o estudante devia cursar o Ensino Médio; enquanto que os professores participantes deveriam lecionar disciplinas-chave (História, Literatura ou Arte), também foi importante considerar a diversidade étnica e de gênero. Participaram do grupo focal sete pessoas, assim distribuídos:

- Professor de Língua Portuguesa e Literatura;
- Professora de Língua Portuguesa e Literatura;
- Representante do corpo diretivo;
- Professora de História;
- Professor de Artes;
- Funcionário da Secretaria do colégio;
- Aluna do 2º ano do Ensino Médio.

É importante esclarecer que estava confirmada a presença de três estudantes, porém dois deles não compareceram e nem informaram o motivo da ausência. A participação do funcionário justifica-se, uma vez que, no modelo de gestão participativa, todos os segmentos da comunidade escolar devem envolver-se com as mais diversas atividades proposta pelo colégio, desde as administrativas e financeiras, até as pedagógicas.

Foram apresentados, na oportunidade, quadros do primeiro programa produzido pela TV Anísio Teixeira, o Almanaque Viramundo, uma revista eletrônica que procura “inovar a partir da experimentação estética, apresentando curiosidades ligadas às disciplinas escolares, perfis, depoimentos, informações e dados da educação e dos movimentos culturais da

Bahia” (CASTRO, 2010, p. 1). Optou-se por selecionar quadros do Almanaque Viramundo que tivesse alguma relação com a história e cultura africana e afro-brasileira. Os quadros analisados foram os seguintes:

Edição 3:

Bahia Assim – Liberdade;

Edição 5:

Entrevista – João José Reis;

Edição 6:

Entrevista – Luislinda Valois;

Artefatos – Escultura “Grande Pássaro Mãe”, de Mestre Didi.

Edição 9:

Entrevista – Goli Guerreiro;

Edição 10:

Artefatos – Documentário: Pierre Verger, mensageiros entre dois mundos, de Lula Buarque de Holanda.

Os participantes do grupo focal declararam que o material assistido, produzido pela TV Anísio Teixeira, é muito relevante e completamente pertinente para tratar de conteúdos que envolvem a Lei n. 10.639/2003. A professora de Língua Portuguesa comentou que adorou a entrevista com a juíza Luislinda Valois. O professor de Língua Portuguesa declarou que os quadros podem ser programados para serem utilizados em momentos oportunos e bastante eficientes para o uso em sala de aula. O professor de Artes entendeu que os vídeos contribuem para iniciar as discussões acerca do cumprimento da Lei no Colégio Lomanto Júnior. A representante do corpo diretivo também avaliou as peças como muito interessantes e que gostou muito das discussões fomentadas pelo grupo focal, solicitando que outros fossem realizados naquela escola.

Vale ressaltar que há uma carência de discussões no que diz respeito à aplicação da Lei n. 10.639/2003. Entretanto, ficou evidente a satisfação dos participantes do grupo focal em ter a oportunidade de iniciar esse tipo de reflexão. Sendo assim, entendemos que essa técnica é extremamente eficiente para se obter resultados numa pesquisa científica, mas, também, especificamente neste estudo, revelou-se como um instrumento que despertou, nos participantes, o desejo de debater mais sobre questões que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

Outro detalhe importante é admitir que a estudante, por ser a única representante do segmento aluno, pode ter se sentido pouco à vontade para debater com seus professores, embora nos momentos em que foi convidada a expressar sua opinião, não deixou de fazê-lo.

Sendo assim, a partir das discussões realizadas no Grupo Focal com a comunidade escolar do Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior, concluiu-se:

- I. A programação da TV Anísio Teixeira trata-se de um recurso educativo muito útil à prática pedagógica.
- II. No que se referem à Lei n. 10.639/2003, os quadros, assistidos pelos participantes da pesquisa, são recursos midiáticos eficientes para a utilização em sala de aula, no cumprimento da Lei.
- III. Existe uma carência de discussões acerca dessa legislação no colégio onde a pesquisa foi realizada.

REFERÊNCIAS:

BAHIA, **Almanaque Viramundo**. Edições de 1 a 12. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira. Salvador, 2011. Disponível em <<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/episodios/id/1>> Acesso em: 01 Nov. 2016.

BAHIA, **Balanco de Ações do Instituto Anísio Teixeira – 3 anos de gestão – Janeiro de 2007 a Dezembro de 2009**. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Salvador, 2010.

BAHIA, **Cartilha de Mídias e Tecnologias Educacionais**. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Rede Anísio Teixeira. Salvador, 2013.

BAHIA, **Guia Pedagógico – Almanaque Viramundo**. Secretaria da Educação. Instituto Anísio Teixeira. Salvador, 2011. Disponível em: <<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/1501>> Acesso em: Fev. 2014.

BAHIA, **Portaria n. 9.004 de 15 de agosto de 2008**. Secretaria da Educação. Salvador, 2008.

BRASIL, **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. Brasília, 2005.

CASTRO, A. A. **Próxima Atração: Almanaque Viramundo!** Blog Educadores da TV Anísio Teixeira. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://educadores-tvat.blogspot.com.br/2010/03/proxima-atracao-almanaque-viramundo.html>> Acesso em: Fev. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro, 2005.

PEREIRA, A. A. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”** Cadernos de História, v. 12, n. 17, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/3369>> Acesso em: Nov. 2013.

SPINK, M. J. P. & FREZZA, R. M. **As Práticas Discursivas e Produção de Sentidos: a perspectiva da Psicologia Social**. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999.

CURRÍCULO

*Doutoranda em Relações Interculturais na Universidade Aberta/UAB Portugal, Mestra em Políticas Sociais e Cidadania, Especialista em Psicologia da Educação, Comunicadora Social – Jornalista e Licenciada em Letras Vernáculas.

Autora | Author

Thayanne Oliveira Rosa Lucena*
thayanne.001@hotmail.com.br

OS ITINERÁRIOS ENTRECruzADOS: O HOMEM E O ELEFANTE EM SUAS RELAÇÕES DE DEGRADAÇÃO, EM A VIAGEM DO ELEFANTE, DE JOSÉ SARAMAGO**INTERCROSSED PATHS: THE MAN, THE ELEPHANT, AND THEIR DEGRADATIVE RELATIONS, IN A VIAGEM DO ELEFANTE, BY JOSÉ SARAMAGO**

Resumo: O presente trabalho busca refletir sobre a relação que há entre o espaço da narrativa no romance *A viagem do elefante*, de José Saramago, e o contexto social voltado para a desagregação e degradação do homem. Nesse sentido, abordaremos três pontos centrais: literatura e história; espaço geográfico e personagem; e, por último, a transposição do espaço. Nessas condições, o autor amplia os sentidos trazendo à tona um acontecimento grandioso para a época, mas que foi esquecido e quase apagado na história da Europa, mostrando a intimidade de uma sociedade que surgia em meio a tensões e contradições.

Palavras-chave: Literatura, história, Degradação, Espaço, Literatura Portuguesa.

Abstract: *This work aims to reflect on the relation between the background of the narrative present in The Elephant's Journey novel by José Saramago and the social context focused on human's degradation and disaggregation. As such, we approach with three main points: literature and history; characters and environment; and the last but not the least, environmental transposition. Under the circumstances mentioned above, the author extends the senses by eliciting a grandiose event for that period that was forgotten and almost deleted from European history. He shows the intimacy of a society that arises among tensions and contradictions.*

Keywords: *Literature, History, Degradation, Environment, Portuguese Literature.*

A viagem do elefante, de José Saramago, publicada em 2008, é composta a partir do interesse do autor pela história de pequenas figuras que chamaram-lhe à atenção em uma cena cotidiana de sua vida, em uma conversa informal. Assim, a obra trata da viagem do elefante Salomão, ocorrida no século XVI. Este animal, que pesava quatro toneladas e tinha três metros de altura, havia sido trazido da Índia, com o seu tratador Subhro. Em Portugal, Salomão é esquecido em um cercado nos arredores de Lisboa. Sem muita utilidade, surgiu a ideia de presentear o Arquiduque Maximiliano II da Áustria com este animal, restabelecendo as relações com este país. Dessa forma, Salomão precisará se deslocar de Portugal a Valladolid para o encontro com o seu novo dono. Com a comitiva de Maximiliano II, a viagem será de Espanha a Áustria, incluindo-

Recebido em 01/05/2017

Aceito em 16/10/2017

se a perigosa viagem marítima pelo mediterrâneo e a quase suicida travessia dos Alpes. Verifica-se, portanto, a interferência do espaço, percorrido pelo elefante, nos personagens, iniciando pela mudança de seus nomes até a sua desagregação completa.

Salomão havia sido levado a Portugal, por capricho do rei, pois precisava de algo grandioso, exótico, para chamar a atenção do povo, nada melhor que um elefante que bebia diariamente duzentos litros de água e comia muitos quilos de forragem, o qual tem a função de entretenimento e atração do palácio. E assim, foi Salomão por alguns anos a atração do momento, mas o mesmo tempo que o favoreceu esse o desfavoreceu: Salomão conseguiu sair do cercado, quando foi dado de presente ao arquiduque Maximiliano. Nesse momento, tem-se uma esperança de que o elefante possa ter uma nova “liberdade”. Contudo, a partir de então, ao iniciar a viagem, notamos que é uma falsa esperança, pois sua chegada a Áustria só mostrará que foi apenas um objeto nas mãos dos homens, isso porque não servirá para nada a não ser comer e dormir.

Diante de tudo isso, o elefante começa a incomodar os seus donos. Mas, certo dia, houve uma oportunidade, sem nem pensar, o rei aceitou a proposta de sua esposa, proposta que mudará a vida de Salomão, agora seria dado de presente a seu primo Maximiliano. No entanto, veremos que a família real não teve a preocupação em planejar como levariam ou seria a viagem feita por esse animal, afinal trata-se de um elefante que precisará cruzar vários países, não é qualquer “bicho”. Mas, a caravana só notará a falta de planejamento quando estiverem em curso, notando que o mantimento fora pouco, a estação climática não fora propícia, por ser uma época chuvosa de inverno.

A partir de todas essas problemáticas que envolvem a narrativa, neste artigo abordaremos três pontos centrais: literatura e história; espaço geográfico e personagem; e, por último a transposição do espaço como desagregação e degradação. Quanto ao primeiro ponto, veremos como a literatura atrela-se à história contada por um narrador onisciente, que se encontra distante dos fatos narrados, determinando seu olhar e seu ponto de vista na narrativa. A segunda questão diz respeito à influência do espaço geográfico na vida dos personagens. Esses movimentos espaciais se realizam intencionalmente trazendo impactos determinantes nas ações, sentimentos e pensamentos dos personagens, demonstrando, assim, a desagregação do homem. Isso pode ser compreendido quando o espaço compromete drasticamente a mudança dos nomes de origem, deslocando os protagonistas de suas identidades. Por fim, o último ponto a ser investigado será a transposição do

espaço nos momentos na narrativa. Cremos que essa transposição na obra atuará decisivamente na vida dos personagens. Nessas condições, o autor amplia os sentidos trazendo à tona um acontecimento grandioso para a época, mas que foi esquecido e quase apagado na história da Europa, mostrando a intimidade de uma sociedade que surgia em meio a tensões e contradições.

Nesse sentido, o leitor se defronta com um romance que se constrói a partir de uma dinamicidade entre o ato de narrar, o espaço e o tempo. Nesse sentido, esse narrador não pode ser considerado comum, afinal encontra-se um narrador contemporâneo que narra uma história que ocorreu no passado, mas, principalmente, um narrador que deseja marcar esse distanciamento temporal. Sendo assim, torna-se importante nessa narrativa a relação desse narrador com o fato narrado:

[...] enquanto o cornaca e os que o acompanham, porque não teriam outra maneira de entender-se, irão continuar a falar de distância de acordo com os usos e costumes do seu tempo, nós, para que possamos perceber o que ali se vai passando nesta matéria, usaremos as nossas modernas medidas [...] No fundo, será, como se num filme desconhecido naquele século dezesseis, estivéssemos a colar legenda da nossa língua para subir a ignorância ou um insuficiente conhecimento da língua falada pelos actores. Teremos, portanto neste relato dois discursos paralelos que nunca se encontrarão um, este, que poderemos seguir sem dificuldade, e outro que, a partir deste momento, entra no silêncio. Interessante solução. (SARAMAGO, 2008, p. 38)

Neste trecho, temos o olhar de um narrador contemporâneo confrontando-se com o passado. Se hoje é fácil identificar as distâncias, tal facilidade é impensável no século XVI. Tudo isso podemos ver através do narrador, pois ele controla os fatos narrados de tal forma que consegue apropriar-se da história mostrando para o seu leitor os pontos mais importantes da narrativa.

Percebe-se, então, como o narrador torna-se, nesta obra, a gênese e o elemento inaugural do relato, sendo, portanto, a fala de uma época, na qual sua voz forma-se pela conjunção de todas as outras vozes enunciadas no relato, evidenciando e ressaltando esse contraponto entre o espaço e o tempo dos acontecimentos e de seu ato de narrar.

Assim, cabe ao narrador:

Criar a sugestão da totalidade e da verossimilhança, mesmo que a narração seja o resultado de uma parcialização ou

de um entendimento do relato. Dessa forma, pertencem ao narrador, além da forma de exposição de seu ponto de vista, a escolha do espaço de distanciamento dos acontecimentos e da narração, como também, do narrador em relação aos fatos da história e aos personagens. (ROSA, 2005, p. 6)

Em *A viagem do elefante*, este narrador astuto nos mostra, além de verificar como mesmo hoje a percepção espacial precisa ser medida pelo homem, que, nesta “interessante solução”, cabe ao leitor tirar suas próprias conclusões acerca do que está sendo contado pelo narrador. Aqui, evidencia-se um importante aspecto dessa obra: constrói-se a história da viagem de Salomão, mas também se constrói a narrativa. O narrador, como este “ser de papel” (BARTHES, 1977, p. 143), congrega em si o ato de contar uma história, mas também torna-se o centro de onde se erradia o próprio narrar, a própria construção da narrativa.

Como próprio das narrativas da modernidade e pós-modernidade, o fazer literário, esse ato de narrar também se torna tema. Se fizermos uma retomada dos romances anteriores de Saramago, vemos como este tipo de narrador se repete, tornando-se uma das marcas particulares do próprio escritor. Trata-se, portanto, de um narrador astuto, que domina com precisão o que é narrado:

É natural que se queira saber se toda esta caravana vai a caminho de Viena. Esclareçamos já que não. Uma boa parte dos que vão viajando aqui em grande estado não irá mais longe que o porto de mar da vila de rosas, junto à fronteira francesa. Aí se despedirão dos arquidukes, assistirão provavelmente ao embarque, e, sobretudo observarão com preocupação que consequências terá o súbito carregamento das quatro toneladas brutas de solimão, se o tombadilho do barco aguentará tanto peso, enfim, se não irão regressar a Valladolid com uma história de naufrágio para contar. Os mais agoireiros prevêem danos causados à navegação e à segurança do barco pelo elefante, assustado com o balancear da embarcação, inseguro, incapaz de manter-se em equilíbrio nas pernas, Não quero nem pensar, diziam compungidos aos seus mais próximos, lisonjeando-se a si mesmos com a possibilidade de virem a poder dizer, Eu bem avisei. Esquecem os empata-festas que este elefante veio de longe, da Índia remota, desafiando impávido as tormentas do Índico e do Atlântico, e ei-lo aqui firme, decido, como se não tivesse feito outra coisa na vida senão navegar. Por enquanto, porém, só se trata de andar. E quanto. (SARAMAGO, 2008, p. 158-159)

Como neste trecho, o narrador nos mostra que nem todos iram seguir viagem, e tampouco os que ficaram para trás estão acreditando na possível chegada do elefante ao seu destino final. Mas, o narrador abre os olhos do leitor mostrando que essa tal preocupação dos “agoireiros” não está ligada ao que Salomão e Fritz vão passar, estão preocupados com os danos e prejuízos que Salomão pode causar à embarcação. Com isso, notamos um primeiro índice da degradação: a valorização de um bem material em detrimento à vida animal. Não tem um ponto que mostre a preocupação dos humanos com o animal, só o que encontramos é o descaso dos que vão ficar para trás, apenas esperando um retorno trágico e cheio de elogios para si, pois acreditam que não foram escutados pelos seus companheiros.

Notaremos que o espaço percorrido por Salomão, na Europa, conduz o olhar do leitor por uma série de países, que no século XVI estavam se formando como estados modernos, e, por isso, demonstra uma série de interesses políticos encobertos, que vão muito além de um simples capricho do Rei, permitindo que o elefante seja dado como presente e seja entregue não importando as consequências, nem mesmo as dificuldades que todos irão passar. Um aspecto importante desses interesses políticos está relacionado à época dos Descobrimientos, em que Portugal, por meio de suas expedições, chegam à África, América e Índia, possibilitando um caminho mais acessível aos impérios orientais. Portugal torna-se, nos séculos XV e XVI, um dos maiores polos de influência econômica, política e cultural na Europa. Contudo, nos séculos seguintes inicia-se o seu declínio, ao ser ocupado pelos espanhóis, invadido pelos franceses liderados por Bonaparte, assim como os conflitos com os holandeses e britânicos pelos territórios conquistados.

Dentro desses interesses políticos, está também a conturbada relação entre Portugal e Viena. Assim, o deslocamento de personagens representa o trajeto necessário para que seja estabelecida novamente uma aliança entre esses dois países que, por questões de posse de terra, acabaram se desentendendo. Saramago, nesta importante relação entre a forma literária e a vida social, resgata essa passagem na história para representar a força que Portugal assumiu sobre o Oriente, tornando-se uma potência em exploração de terras e na dominação de culturas, línguas e de povos:

No século XIV, as duas potências disputaram territorialmente terras do leste europeu, sendo que Viena, o destino final da viagem Maximiliano, e do elefante de Saramago, localiza-se exatamente na fronteira desses dois grandes impé-

rios e foi por três vezes alvo dos ataques de Solimão I. Sem explicitar essa relação, Saramago sugere a sua dimensão e a sua importância quando usa uma estratégia ficcional para mostrar o fortalecimento da Europa sobre o Oriente. Trata-se do procedimento arrogante e euro centrado de Maximiliano da Áustria genro de Carlos V, mais tarde também Sacro imperador de rebatizar o elefante Salomão, trocando o nome para Solimão, o nome de Sultão do Império Otomano, ícone dos adversários dos Europeus. (MARIA PERERIRA, 2009, p. 94)

A partir desses aspectos, chega-se ao problema central que está obra parece enfatizar: a relação entre ficção e história, centrada no acontecimento fortuito e em personagens que se contrapõem ao espaço e ao tempo.

Assim, como bem salienta Ian Watt, em que o espaço é *necessariamente* correlato do tempo, verifica-se como o espaço percorrido, que tem por base um fato histórico, transfigura elementos que vão além de suas características factuais. Ao representar um fato, Saramago parece apontar para a reflexão em sua obra sobre o passado que constituiu a história de Portugal, assim como a constituição da Europa como centro fundador de uma cultura ocidental, bem como os conflitos entre Ocidente e Oriente. Contudo, além desse olhar ao passado, o romance *A viagem do elefante* aponta para o presente, para as relações entre culturas e povos em um mundo pós-globalização. Por isso, ao tratar da história das nações, o romance trata, em sua especificidade, de vidas humanas que, em seu cotidiano, sofrem e constroem esses destinos históricos.

Sobre isso, retomemos um importante fragmento do romance:

Uma pessoa olha o mapa e fica logo cansado. E, no entanto, parece que tudo ali está perto, por assim dizer, ao alcance da mão. A explicação, evidentemente, encontra-se na escala. É fácil de aceitar que um centímetro no mapa equivale a vinte quilômetros na realidade, mas o que não costumamos pensar é que nós próprios sofremos na operação uma redução dimensional equivalente, por isso é que, sendo já tão mínima coisa nos mapas. Seria interessante saber, por exemplo, quanto mediria um pé humano àquela mesma escala. Ou a pata de um elefante. Ou a comitiva toda do arquiduque Maximiliano de Áustria. (SARAMAGO, 2008, p.159)

Temos um comentário do narrador, novamente comparando os mapas e a realidade, e se centrado na relação entre o espaço e os personagens. O trecho acima nos mostra a simplicidade que é olhar o mapa, achando que tudo está perto

podendo ser alcançado apenas com um toque. Mas não, o narrador novamente desperta o leitor mostrando a incapacidade do ser humano de não saber o quão grande ou o quão diminuídos estamos em confronto com as coisas: se essa comitiva tivesse a preocupação de ter calculado a distância equivalente aos seus pés não passariam por tantas dificuldades ao longo da viagem. Tendo este percurso como o ponto central da narrativa, o romance já nos mostra duas possibilidades de espaço, o qual se relacionará às personagens, conforme será abordado a seguir. Contudo, é preciso ainda nos deter um pouco mais nas características desse espaço na estrutura literária:

[...] espaço como um conceito amplo que abarcaria tudo o que está escrito em uma obra literária como tamanho, forma, objetos e suas relações. Esse espaço seria composto de cenário e natureza. A idéia de experiência, vivência, etc., relacionada a conceito de lugar segundo vários estudiosos, seria analisada a partir da identificação desses dois espaços sem que, para isso, seja necessário o uso da terminologia 'lugar'. (OZÍRIS BORGES, 2008, p.1)

Segundo Borges, podemos então verificar que a concepção de espaço na literatura vai além do que nomeamos por "lugar", já que o espaço, dentro da narrativa, consegue abarcar uma série de elementos formais, não podendo ser separado do conjunto da estrutura, pois se articulam em conjunto.

Assim, pode-se afirmar que a representação do espaço no texto literário conduz para as várias orientações na narrativa, alcançando os pontos de vista ali expressos, em especial, a força que atua na vida dos personagens nesse romance saramaguiano. Verifica-se como o espaço, em especial, sua transição, faz com que os personagens ajam de determinada forma, ou para se beneficiarem, ou para sobreviverem ao longo da caminhada:

Podemos apoiados nessas preliminares, dizer que o espaço, no romance tem sido – ou assim pode atender-se – tudo que, intencionalmente disposto, enquadrada a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coisificadas ou com a sua individualidade tendendo para zero. Difere, portanto, nossa compreensão do espaço, da de Massaud Moisés, para quem no "romance linear (o romântico, o realista ou o moderno), o cenário tende a funcionar como pano de fundo, ou seja, *estático, fora das personagens*, descrito como um *universo de seres inanimados e opacos*". (LINS, 1976, p. 72)

Diante disso, pode-se afirmar que Saramago, em *A viagem do elefante*, estabelece dois espaços para as personagens: o espaço aberto e o fechado, que deixam, no decorrer da narrativa, de serem opostos, para causarem o mesmo efeito nos personagens. Na obra, tanto o espaço aberto (deslocamento da comitiva pela Europa) ou o fechado (no palácio português e depois austríaco) terão o mesmo efeito para o elefante e para Subhro. Os espaços mudam quanto à definição, mas continuaram sendo espaços dominados por pessoas poderosas e manipuladoras, pois tanto Subhro como Salomão não possuem vontades próprias, estão presos nesse espaço.

Somado a isso, é importante mencionar o movimento que se dá entre esses espaços no percurso: no início da narrativa tem-se um ambiente fechado, mas ao longo da narrativa esse espaço se transpõe em um espaço aberto. Cabe ainda perceber que diante dessas duas possibilidades de espaços podemos dividi-los em espaço fechado particularizado e em espaço aberto particularizado. Isso, porque, quando Salomão é alocado no palácio do Rei fica em um cercado fechado, mas que é particularizado, sendo propriedade da realeza, conforme nos mostra o trecho a seguir:

Instalado o solimão num espaço do convés delimitado por barrotes, cuja função, não obstante a aparente robustez da estrutura, seria mais simbólica que real, uma vez que sempre ficaria dependente dos humanos do animal, frequentemente erráticos, fritz foi à procura de novidades. A primeira, e a mais óbvia de todas, deveria atender à pergunta, A que porto vai o barco, perguntou a um marinheiro já idoso, com cara de boa gente, dele recebeu a mais pronta, sintética e elucidativa das respostas, A génova, E isso, onde é, perguntou o cornaca. O homem pareceu ter dificuldade em entender como era possível que alguém neste mundo ignorasse onde se encontrava génova, pelo que se aconteceu com apontar na direção do leante e dizer, Para aquele lado, Em itália, portanto, adiantou fritz, cujos reduzidos conhecimentos geográficos lhe permitiam, ainda assim, correr certos riscos. Sim, em itália, confirmou o marinheiro, E viena, onde está, insistiu fritz, Muito mais para cima, para além dos alpes, Que são os alpes, Os alpes são umas montanhas grandes, enormes, muito trabalhosas de atravessar, principalmente no inverno, não, nunca lá fui, mas tenho ouvido dizer a viajantes que por lá andaram, Se é assim, o pobre salomão vai passar um mau bocado, veio da índia, que é terra quente, nunca conheceu o que são os grandes frios, nisso somos iguais, ele e eu, que também de lá vim. (SARAMAGO, 2008, p.167-168)

Como mostrado no trecho, por mais amplo e aberto seja a transição desse espaço, por maior que seja o deslocamento – da Índia a Áustria –, para Subhro (Fritz) e Salomão (Solimão), o espaço permanece fechado, pequeno, quase que sufocante.

Neste ponto do artigo, é essencial concentrar-se na relação do espaço com os personagens, já apontada anteriormente. No romance, verifica-se, também, as mudanças que os personagens vão sofrendo ao longo da narrativa, quando se distanciam de sua pátria, mudanças que atingem tanto moral como socialmente cada um dos personagens. Como na citação mencionada anteriormente, em que o narrador compara a dimensão dos personagens, do mapa com a realidade territorial, vemos que a redução não é só dimensional, é também do humano. Dessa forma, essa dimensão espacial que encontramos no romance é totalizada pelas personagens, que farão um grande percurso, geralmente feito a partir de um transporte, e não a pé como foi feito. Este percurso feito pelos personagens, é importante salientar, possibilitou apropriação de um novo clima, nova cultura e língua. Nota-se como Salomão e Subhro acabam se adequando a realidade local, porém isso se dá somente após uma série de consequências. Subhro, ao invés de ser integrado às pessoas ou comunidades em que passa a viver, sua presença parece não interferir nas ações. O personagem é visto como um objeto sem valor, que não tem opinião, vontades, necessidades, entre outros fatores próprios de um ser humano:

E desejar-lhe, e aos seus soldados, boa viagem de regresso, enfim, adeus até nunca mais. Os militares estão acampados a pouca distância da cidade, num lugar arborizado, com um arroio de águas claras passando, onde a maior parte deles já se banhou. O comandante foi ao encontro de subhro e, achando-o com cara de caso, perguntou, Aconteceu alguma coisa, Mudaram-nos os nomes, agora sou Fritz, e Salomão passou a ser solimão, Quem fez isso, Fê-lo quem podia, o arquiducque, E porquê, Ele o saberá, no meu caso porque subhro lhe parece difícil de pronunciar, Enquanto não nos habituamos, Sim, mas ele não tem ninguém que lhe diga que deveria habituar-se. Houve um silêncio contrafeito, que o comandante rompeu o melhor que pôde, Partimos amanhã, disse, Já sabia, respondeu subhro, virei aqui para me despedir, Voltaremos a ver-nos, perguntou o comandante, O mais certo é que não, Viena está longe de Lisboa, Tenho pena, agora que já éramos amigos, Amigo é uma palavra grande, senhor, eu não sou mais que um cornaca a quem acabaram de mudar o nome, E eu um capitão de cavalaria dentro de quem algo também mudou durante esta viagem, Suponho que por ter visto lobos pela primeira vez, Vi um há muitos nos, quando era pequeno,

já me lembro, A experiência dos lobos deve mudar muito as pessoas, A experiência dos lobos deve mudar muito as pessoas, Não creio que a causa tenham sido eles, Então o elefante, É mais provável, se bem que, podendo compreender mais ou menos um cão ou um gato, não consigo entender um elefante. (SARAMAGO, 2008, p.152-153)

Vemos que na citação acima o narrador sinaliza ao seu leitor a maior insatisfação que Subhro terá em todo o romance: o seu nome e o de Salomão foram mudados. O personagem fica incontrolado, pois não sabe o porquê que seus nomes foram trocados, é apenas um nome, mas não o agrada ao arquiduque. De Subhro, que significa branco, passa-se a chamar Fritz, que para o personagem não parece significar nada. O personagem até contesta a troca do seu nome e o do elefante, que torna-se Solimão, mas tudo deve seguir a solicitação do arquiduque. O que tem-se aqui é mais uma vez os personagens sendo obrigados a aceitarem toda essa situação, de qualquer forma não poderão fazer nada, o melhor que fazem é aceitar e continuar a viagem com um novo nome, na busca talvez de uma nova identidade. Percebe-se que Salomão e Subhro são tratados como fantoches, em que como “pequenas figuras”, nas palavras do autor, seus cotidianos são alterados e transformados por um interesse maior, sendo levados a percorrer léguas simplesmente para favorecer relações políticas, logo, desfavorecendo os dois:

Subhro está parado diante do arquiduque, e aguarda as perguntas. Que nome é o teu, foi, como era mais do que previsível, a primeira delas, O meu nome é subhro, meu senhor, Sub, quê, Subhro, meu senhor, é esse o meu nome, E significa alguma coisa, esse teu nome, Significa branco, meu senhor, Em língua, Em bengali, meu senhor, uma das línguas da Índia. O arquiduque ficou calado durante alguns segundos, depois perguntou, És natural da Índia, Sim, meu senhor, fui para Portugal com o elefante, há dois anos, Gostas do teu nome, Não o escolhi, foi o nome que me deram meu senhor, escolherias outro se pudesses, Não sei meu senhor, nunca pensei em tal, Que dirias tu se eu te fizesse mudar de nome, Vossa alteza haveria de ter uma razão, Tenho-a. Subhro não respondeu, demasiado sabia que é permitido dirigir perguntas aos reis, esse será o motivo por que sempre foi difícil, e às vezes mesmo impossível, arrancar-lhes uma resposta às dúvidas e às relações dos seus súditos. Então arquiduque Maximiliano disse, O teu nome é custoso de pronunciar, Já mo têm dito, meu senhor, tenho a certeza de que em Viena ninguém o irá entender, O mal será meu, meu senhor, mas esse mal tem

remédio, passarás a chamar-te Fritz, Fritz, repetiu com voz dorida subhro, Sim, é um nome fácil de reter, além disso há já uma quantidade enorme de Fritz na Áustria, tu serás mais um, mas o único com um elefante, Se vossa alteza mo permitte, eu preferiria continuar com o nome de sempre, Já decidi, e ficas avisado de que me enfadarei contigo se voltares a pedir-mo, mete na tua cabeça que o teu nome é Fritz e nenhum outro, Sim, meu senhor (SARAMAGO, 2008, p. 150-151)

Podemos ver claramente no trecho acima a insatisfação de Subhro por ter recebido um nome que não traz significado algum a ele; não foi ele que escolheu o seu nome, mas é o nome que seus pais o deram. Essa perda de identidade que a alteração do nome traz é consequência, em um primeiro momento, desse choque cultural entre Ocidente e Oriente, mas também representa a desagregação a qual o personagem é levada por seu deslocamento espacial. Subhro passou quase a metade de sua vida conhecido por um nome que em poucos minutos é trocado por um que não traz significado algum, é apenas um nome comum que é mais fácil de ser pronunciado em alemão. Sendo assim, trata-se de um importante indício de que todos os espaços que Subhro e Salomão passaram trouxeram-lhes modificações.

Como propriedade do arquiduque austríaco, Salomão passa a ser Solimão; e Subhro passa a ser Fritz. Mudam-se os nomes, mas juntamente a essa desagregação causada pelo deslocamento espacial, podemos destacar outra característica que encontramos no romance, e que é de extrema importância, a degradação do homem em relação ao espaço.

Conforme está no fragmento do romance, a seguir, que narra uma discussão entre Subhro e o Arquiduque sobre a necessidade de descanso do Elefante, verifica-se como o homem consegue articula-se para promover a degradação do seu próprio semelhante, deixando passar toda a viagem em lugares desconfortáveis para a maioria, sempre priorizando a alta realeza e esquecendo-se de que todos são iguais em suas necessidades físicas diante do frio, da fome, do cansaço, independentemente da posição social:

Tivemos ocasião de verificar, porém, ao longo destes dias, que subhro não é homem par se assustar facilmente, e agora, neste seu novo avatar, é difícil, se não impossível, imaginá-lo calado por um ataque de timidez, com o rabo entre as pernas, -dizendo, Dê-me as suas ordens, meu senhor. A resposta dele foi exemplar, Se o arquiduque de Áustria não fez delegação da sua autoridade, reconhecimento dos seus súditos naturais ou adquiridos, como é o meu caso, Falas como um letrado, Sou simplesmente um cornaca que fez algumas leituras na vida, Que se

passa com solimão, que é isso de que tem de descansar da Índia, um senhor, Estamos em Espanha, não na Índia, Se vossa alteza conhecesse os elefantes como eu tenho a pretensão de conhecer, saberia que para um elefante indiano, dos africanos não falo, não são da minha competência, qualquer lugar em que se encontre é Índia, uma Índia que, seja o que for que suceda, sempre permanecerá intacta dentro dele, Tudo isso é muito bonito, mas eu tenho uma longa viagem por diante e esse elefante faz-me perder três ou quatro horas por dia, a partir de hoje solimão descansará uma boa, e basta, Sinto-me um miserável por não poder estar de acordo com a vossa alteza, mas, creia em mim e na última experiência, não basta, Veremos. A ordem foi dada, mas cancelada logo ao segundo dia. É preciso ser-se lógico, dizia Fritz, assim como não estou a contar que alguém tenha a ideia de reduzir a um terço a quantidade de forragem e água de que solimão necessita para viver, também, não posso consentir sem protesto que se lhe roube a maior parte de seu justo descanso, sem o qual também não poderia sobreviver ao esforço titânico que todos os dias se lhe exige, é certo que um elefante na selva indiana anda muitos quilômetros desde a manhã até ao anoitecer, mas está na terra que é sua, não num descampado com este, sem uma sombra a que possa acolher-se um gato (SARAMAGO, 2008, p. 161-162)

Assim, somada à desagregação, temos a degradação do homem, em que algumas vidas são mais importantes que outras, sejam uma vida humana ou vida animal. Subhro, em algumas passagens do livro, não tem direito sequer a ter voz. É calado em muitos momentos, obrigado a seguir ordens e a sempre fazer as vontades de terceiros. Nesta narrativa, não há igualdade entre os próprios homens no romance. Segue-se um sistema de hierarquia, que muitas vezes, sobrepõe o animal ao homem, já que temos mais acesso aos sentimentos profundos do elefante, do que do próprio Subhro. Nesse sentido, a degradação é tão profunda que a autoridade precisa ser mostrada sobre o animal e o homem. Notamos o quanto o homem importa-se com seus interesses particulares, pois Maximiliano continuou com os mesmos caprichos durante o difícil percurso, tendo uma boa alimentação, descanso, entre outros fatores, em nenhum momento da narrativa há um mínimo de preocupação com o animal, talvez até suscitado pela ideia de propriedade, nem como do seu acompanhante.

Diante dessa degradação somada à desagregação que foi tratada no decorrer deste artigo, a morte do elefante e o desaparecimento de seu criador marcam o fim do romance, como podemos ver no trecho a seguir:

O elefante morreu quase dois anos depois, outra vez inverno, no último mês de mil quinhentos e cinquenta e três. A causa da morte não chegou a ser conhecida, ainda não era tempo de análises de sangue, radiografias do tórax, endoscopia, ressonâncias magnéticas e outras observações que hoje são o pão de cada dia para os humanos, não tanto para os animais, que simplesmente morrem sem uma enfermeira que lhes ponha a mão na testa. Além de o terem esfolado, a Salomão cortaram-lhe as patas dianteiras para que, após as necessárias operações de limpeza e curtimento, servissem de recipientes, à entrada do palácio, para depositar as bengalas, os bastões, os guarda-chuvas e as sombrinhas de verão. Como se vê, a Salomão não lhe serviu de nada ter-se ajoelhado. O cornaca subhro recebeu das mãos do intendente a parte de soldada que estava em dívida, acrescida, por ordem do arquiduque, de uma propina bastante generosa, e, com esse dinheiro, comprou uma mula para servir-lhe de montada e um burro para levar-lhe a caixa com os seus poucos haveres. Anunciou que ia regressar a Lisboa, mas não há notícias de ter entrado no país. Ou mudou de ideia, ou morreu no caminho. (SARAMAGO, 2008, p. 255-256)

Parece realmente impensável imaginar um percurso assim, tão longo, com climas tão extremos, que cruzem a Europa, sendo percorrido por uma comitiva e um elefante. Contudo, após tanto sacrifício, dois anos depois, Solimão morre, uma de suas patas torna-se suporte para guarda-chuvas. Fritz desaparece. Nem o narrador, até então onisciente, sabe nos dizer o que aconteceu a ele: voltou a Índia? Voltou à Portugal? Morreu no caminho? Verifica-se como esses personagens, infelizmente, tornaram-se fantoches nas mãos tanto do rei português como do arquiduque Maximiliano. Como na História que já conhecemos, mais uma vez o que prevaleceu foi a vontade de um rei, o poder que poderia exercer sobre Subhro e Salomão, como essas “pequenas figuras” que carregam em si os resquícios de nossa humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas condições, o autor amplia os sentidos trazendo à tona um acontecimento grandioso para a época, mas que foi esquecido e quase apagado na história da Europa, mostrando a intimidade de uma sociedade que surgia em meio a tensões e contradições. Outro ponto que o autor deixa explícito para o seu leitor é a importância do espaço no seu romance, pois nos mostra o quanto a mudança espacial influencia os personagens, ou seja, enquanto estamos num espaço que é nosso

somos tratados de uma forma da qual nos traz privilégios e nos valoriza, mas a partir do momento que saímos dele a modificação se dá espontaneamente.

No entanto, no romance notaremos essa mudança desde a ida a Portugal à chegada na Espanha, só que, não podemos esquecer que essas perdas e prejuízos na viagem especificamente ocorrem quando temos a mudança dos nomes para Solimão e Fritz. O nome é, em si, uma identidade que construímos ao longo de nossas vidas, mas por estarem numa terra estrangeira, cujos costumes e crenças vão de encontro aos deles, esses personagens precisaram suportar, pois o retorno à sua terra de origem é quase impossível.

Nesse sentido, como partes insignificantes de uma “grande história”, a narrativa traz dois personagens que, modificados pelo espaço percorrido, podem, em pequenos momentos, nos lembrar da nossa humanidade, também tão insignificante às vezes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008. São Paulo. *Anais...* e-book: Abralic, 2008, 7p.

LINS, Osman. **Barreto e o espaço Romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROSA, Daniele dos Santos. **Estratégias narrativas em José Saramago**. Pg. 32. Monografia – Teoria Literária e Literatura, Universidade de Brasília, 2005.

SARAMAGO, José. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TREVISAN, Ana Lúcia; ATIK, Maria Luiza Guarnieri. **A ficcionalização da história em A viagem do elefante**. São Paulo: Dossiê (Todas as letras), 2010.

WATT, I. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CURRÍCULO:

*Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Brasília, *Campus* São Sebastião.

Autor | Author

Marcello Vieira Lasneaux*
lasneaux@gmail.com

**PROGRAMAS DE CONTROLE DA DENGUE
NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA
DOS SEUS PRINCIPAIS OBJETIVOS****DENGUE CONTROL PROGRAMS IN BRAZIL: A
CRITICAL ANALYSIS OF ITS MAIN OBJECTIVES**

Resumo: O Brasil instituiu quatro programas norteadores, em diversos momentos, como forma de controle da dengue. O presente trabalho tem como objetivo analisar o cumprimento dos principais objetivos desses programas de controle. A metodologia desenvolvida foi analisar os objetivos de cada um dos programas e cruzá-los com os dados epidemiológicos. Nenhum programa se mostrou eficaz. Há necessidade urgente de discutir os resultados insatisfatórios, frente ao crescimento significativo dos casos no país.

Palavras-chave: dengue, *Aedes*, programas de controle de doenças, inseticida, políticas públicas.

Abstract: Brazil instituted four guiding programs, at various times, as a form of dengue control. The present work aims to analyze the fulfillment of the main objectives of these control programs. The methodology developed was to analyze the objectives of each of the programs and to cross them with the epidemiological data. No program proved effective. There is an urgent need to discuss the unsatisfactory results, given the significant increase in cases in the country.

Keywords: dengue, *Aedes*, disease control programs, insecticide, public policies.

O controle da dengue no Brasil é um desafio assumido pelo governo, desafio esse que atravessa mais de duas décadas. O estado brasileiro instituiu documentos norteadores em diversos momentos, como programa nacional oficial com objetivos claros sobre a doença e sua incidência. O presente trabalho tem como objetivo analisar o cumprimento dos principais objetivos dos programas de controle da dengue no Brasil.

A primeira campanha de combate à dengue deu-se a partir de 1947. Em 1955, o *Aedes aegypti* foi considerado erradicado do país. Entretanto, a partir da década de 1960, o vetor foi reintroduzido, provavelmente vindo de países vizinhos, atingindo, em 1967, o Estado do Pará, em 1977, o Rio de Janeiro e, no início da década de 1980, Roraima (FIOCRUZ, 2008). Em 2015, o número de casos da doença atingiu 1.649.008.

A ORIGEM DA DENGUE

A dengue provavelmente teve origem em um vírus presente em outros primatas. O primeiro mosquito a transferir o vírus para o ser humano deve ter sido o *Aedes albopictus*, por ser encontrado mais facilmente em ambos am-

Recebido em: 09/05/2016

Aceito em: 25/04/2017

bientes, silvestre e urbano. Esse contato, entre mosquito e ser humano, teria sido facilitado pelo desmatamento e o desenvolvimento urbano. Essa inserção humana, acredita-se, tenha ocorrido na Ásia, provavelmente na China (FIOCRUZ, 2008). Há um relato de 992 d.C. que é compatível com os sintomas da dengue. A doença foi chamada de “veneno d’água” e incluía sintomas como manchas no corpo, febre, dor ocular e artralgia (FIOCRUZ, 2008).

Entre 1780 e 1916, é provável que tenham ocorrido sete quadros pandêmicos de dengue. Essas situações se deram pela disseminação dos vetores, provavelmente, pelo transporte transcontinental por meio da navegação comercial e do tráfico de escravos (FIOCRUZ, 2008). A rápida e desordenada urbanização das cidades portuárias poderia ter sido um facilitador para a instauração do vetor e da doença.

A doença chega às Américas provavelmente em 1780, na Filadélfia, Estados Unidos. Nas epidemias de 1826 a 1828, foi que o nome da doença efetivou-se como dengue. A primeira situação epidemiológica na América do Sul teria ocorrido em 1818 em Lima, Peru. Logo após, houve uma epidemia entre os anos de 1824 e 1828. No Brasil, o primeiro quadro epidêmico ocorreu entre os anos de 1845 e 1851. As principais cidades atingidas foram: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador (FIOCRUZ, 2008).

A DENGUE NO SÉCULO XX

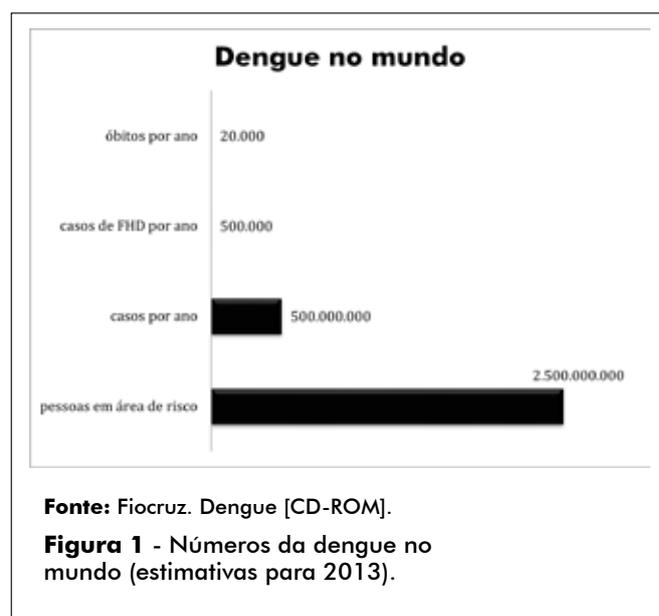
Em 1906, Thomas Bancrofti demonstrou que a dengue era transmitida pelo *Aedes aegypti*. Ele submeteu, de maneira controlada, mosquitos a seres humanos com dengue na fase aguda e depois esses mosquitos se alimentaram de voluntários saudáveis que desenvolveram a doença dez dias depois (FIOCRUZ, 2008).

Durante a década de 1940, foram identificados os dois primeiros tipos de vírus da dengue: O DEN-1 e o DEN-2. Em 1956, foram identificados os sorotipos DEN-3 e DEN-4 (FIOCRUZ, 2008).

Durante o século XX, a dengue continuou a se disseminar para o mundo. Hoje, acredita-se que 2,5 bilhões de pessoas encontram-se em áreas de risco (FIOCRUZ, 2008). As epidemias tornaram-se progressivamente mais agressivas, particularmente após a Segunda Guerra Mundial (FIOCRUZ, 2008). Na região asiática, as condições propiciaram grandes epidemias e a formação de regiões hiperendêmicas, de transmissão intensa e persistente ou de circulação de vários sorotipos. A dengue hemorrágica foi reconhecida e descrita pela primeira vez na epidemia de 1950, nas cidades de Manila e Bangkok, ambas

nas Filipinas. Havia um novo conjunto de sintomas de maior gravidade que atingia um grupo de infectados (GUZMAN; HARRIS, 2015).

Estima-se, atualmente, um número de 50 a 100 milhões de casos de dengue no mundo por ano; de 250.000 a 500.000 casos de FHD por ano e um total de mortes anual entre 15.000 a 20.000, o que significa uma taxa média de 5% de mortalidade (Fig.1). Hoje, a dengue é endêmica em 102 países do mundo (FIOCRUZ, 2008).



A REEMERGÊNCIA DA DENGUE

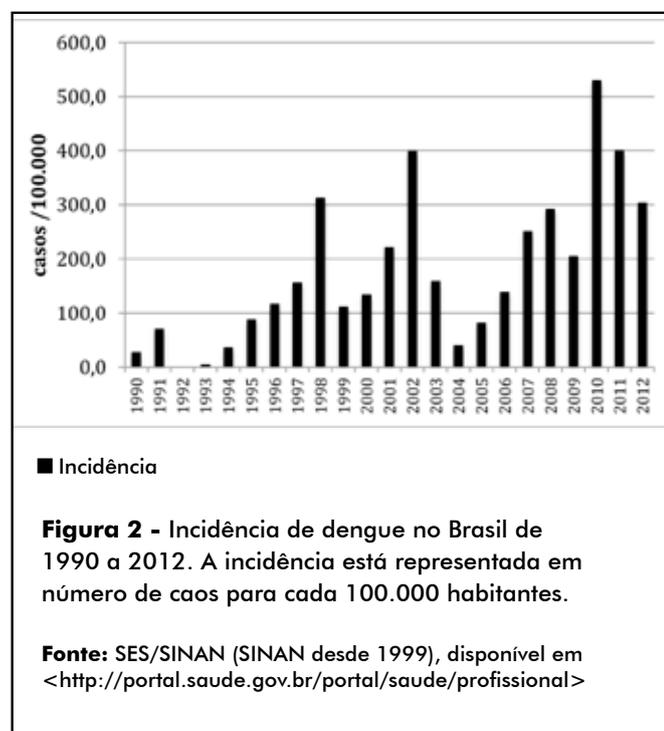
Mudanças na ocupação do espaço e a realocação demográfica na Ásia e na América, especialmente no pós-guerra, foram determinantes para um ambiente favorável para o aumento da população do *Aedes*, e, extensivamente, o número de casos da dengue. O crescimento econômico trouxe um número maior de habitantes para a zona urbana que, sob rápido crescimento, apresentava progressivos problemas em sua ocupação e na sua infraestrutura. Assim, o número de criadouros de larvas do *Aedes* aumentou radicalmente pela falta do ordenamento urbano e do saneamento ambiental. O aumento da mobilidade das pessoas, em função dos avanços nos transportes coletivos e da aviação civil, colaborou para a disseminação de portadores dos vírus e dos vetores. Dessa forma, muitas regiões tornaram-se hiperendêmicas em função de os sorotipos espalharem rapidamente e encontrarem ambiente propício para ocorrência do ciclo da doença (GUZMAN; HARRIS, 2015). Em áreas onde os sorotipos são variados e muitos, as chances de FHD aumentaram.

A DENGUE NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

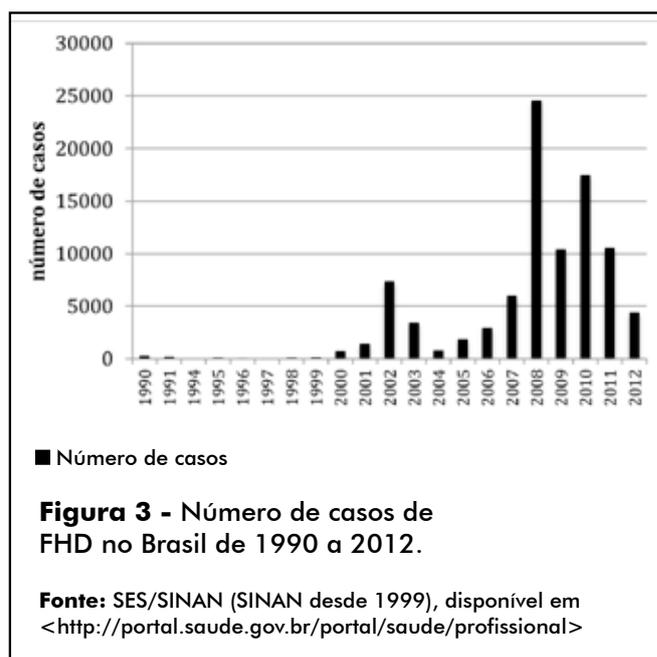
Há registros de dengue no Brasil desde de 1846, no Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador (VALLE, 2015). A partir de 1923, a doença ficou sessenta anos sem nenhum registro, até a epidemia de 1981/1982 em Boa Vista, Roraima (FIOCRUZ, 2008). A partir de então, houve surtos em 1986, em 1990, entre 1994 e 1998, entre 2001 e 2002 e entre 2007 e 2008. O ano de 2010 foi de pior cenário entre todos, no qual a doença atingiu o número histórico de 530 casos para cada 100.000 habitantes. Foi ultrapassado, em número de casos, pelo ano de 2013.

A maior parte dos dados dão conta de associar os surtos com a introdução de novos sorotipos no Brasil, a saber: o DEN-1 em 1986, o DEN-2 em 1990 e o DEN-3 em 2001, e, aparentemente, o DEN-4 em 2010. Essa explicação, porém, não coaduna com a recente epidemia de 2013, visto que não há novas formas de vírus. A epidemia de 2010 apresentou menos casos graves do que a de 2008, mas o número de mortes foi maior. Contudo, os dados de 2013 ainda não estão completos.

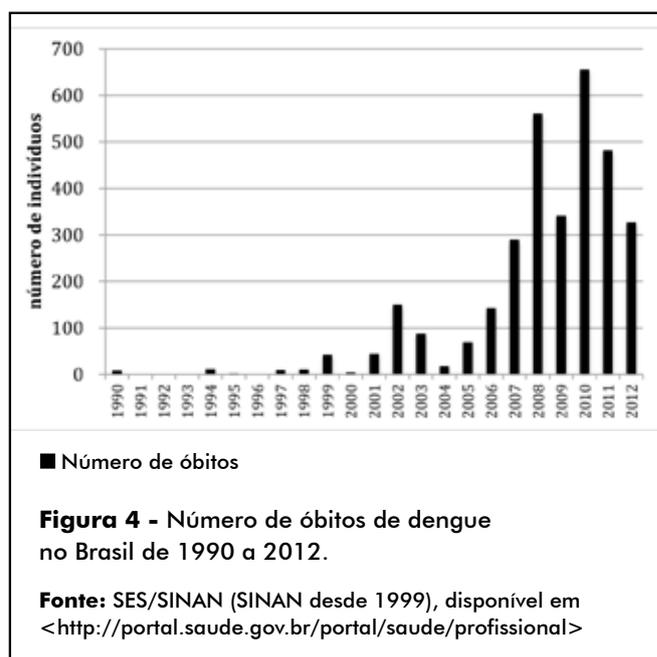
Seguem abaixo os dados epidemiológicos em série histórica da incidência da forma clássica, o número de casos graves e quantidade de óbitos no Brasil de 1990 a 2012 (Fig. 2, 3 e 4):



O gráfico abaixo traz a evolução dos casos de dengue grave no Brasil entre 1990 e 2012:



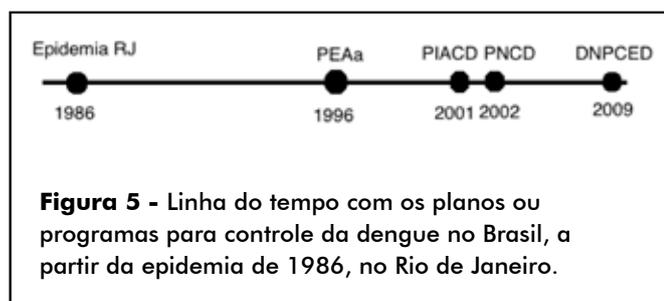
A seguir estão apresentados os óbitos no Brasil ocasionados pela incidência da dengue na população, de 1990 a 2012:



OS PROGRAMAS DE CONTROLE

Com os casos aumentando nas décadas de 1980 e 1990 (SANTOS; AUGUSTO, 2005), a dinâmica de planos emergenciais precipitaram o surgimento de um primeiro programa para erradicação do mosquito transmissor: o Plano Diretor de Erradicação do *Aedes aegypti*/PEAa (BRASIL, 1996).

Com o insucesso do seu objetivo principal, novos planos ou programas se sucederam: o Plano de Intensificação das Ações de Controle da Dengue/PIACD (BRASIL, 2001), o Programa Nacional de Controle da Dengue/PNCD (BRASIL, 2002), até o último e atualmente implementado, o Diretrizes Nacionais para a Prevenção e Controle de Endemias da Dengue/DNPCED (BRASIL, 2009), conforme figura a seguir:



Com base nos objetivos centrais dos programas, torna-se importante questionar: esses programas realmente falharam? Os objetivos não foram cumpridos, ainda que parcialmente?

MATERIAL E MÉTODOS

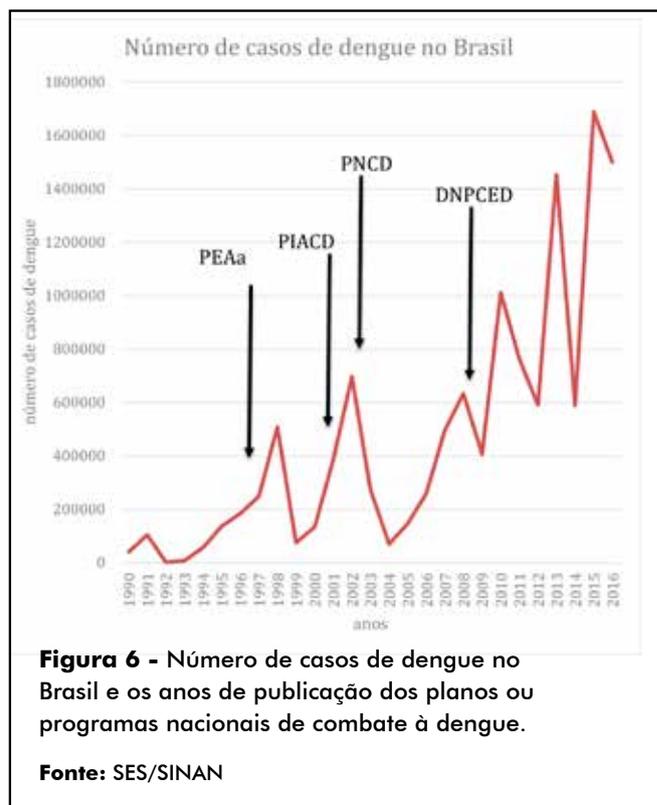
A metodologia desenvolvida no presente trabalho consiste em analisar os objetivos de cada um dos programas de controle da dengue no Brasil e cruzá-los com os dados epidemiológicos disponíveis. Desse cruzamento de dados, pretende-se avaliar se os objetivos preconizados nos documentos foram contemplados ou não.

As curvas de tendência foram obtidas por programas de análise estatística incorporados em *softwares* de produção de planilhas de dados.

RESULTADOS

A relação entre a introdução de programas governamentais e a incidência da doença pode ser observada a seguir, referindo-se ao número de casos totais de 1990 a outubro de 2013 (fig.6). Foi feita uma superposição da curva obtida com a publicação dos programas nacionais em seus respectivos anos. O objetivo é avaliar o real impacto na incidência da doença a partir das mudanças de estratégia do governo no combate à dengue.

A apresentação de novos programas era uma tentativa de deter o avanço da dengue. Como normativa, sob forma de objetivos, cada um deles propunha seus desafios, suas naturezas e seus destinos. Com base no apresentado em cada documento, foi feita a análise abaixo, que indica seus objetivos, quais foram alcançados, além de respectivos comentários (Tabela 1).



No caso do PIACD e do PNCD, havia nos objetivos reduzir para 1% a letalidade nos casos graves de dengue. Abaixo seguem os valores da letalidade, de 2001 a 2012 (tab.2):

Tabela 2. Letalidade da dengue, óbitos e casos graves no Brasil nos anos destacados.			
Ano	Letalidade	Óbitos	Casos graves
2001	3,02	44	1453
2002	2,03	150	7353
2003	2,54	88	3454
2004	2,30	18	780
2005	3,73	69	1845
2006	4,87	142	2913
2007	4,84	290	5983
2008	2,28	561	24571
2009	3,27	341	10418
2010	3,75	656	17474
2011	4,57	482	10546
2012	7,38	327	4425

Fonte: SES/SINAN

Tabela 1 – Planos/Programas, objetivos e justificativa de atingimento.

Planos/ programas	Objetivo principal	O objetivo principal foi atingido?	Preconiza o controle químico (com inseticidas)?	Por quê?
PEAa	Erradicar o <i>Aedes aegypti</i>	Não	Sim	O <i>Aedes aegypti</i> nunca mais foi erradicado no Brasil, estando presente até o momento, em grande quantidade
PIACD	Reduzir a incidência da dengue, reduzir a letalidade de FHD e reduzir a infestação de <i>Aedes aegypti</i>	Não	Sim	Quanto à incidência, houve um aumento substancial no ano seguinte, seguido de queda; em 2007, os níveis voltaram a ultrapassar os valores de 2001; Quanto à letalidade, ela sempre ficou acima de 1% 1
PNCD	Reduzir a incidência da dengue, reduzir a letalidade de FHD e reduzir a infestação de <i>Aedes aegypti</i>	Não	Sim	Quanto à incidência, houve uma redução substancial nos anos seguintes; em 2010, os níveis voltaram a ultrapassar os valores de 2002; Quanto à letalidade, ela sempre ficou acima de 1% 2
DNPCED	Evitar a ocorrência de óbitos por dengue	Não	Sim	Embora haja um uma tendência de diminuição das mortes, o número de mortes após a implementação do plano é maior que nos anteriores ao plano

Conforme os dados na figura abaixo, que se referem à evolução da letalidade (fig.7):

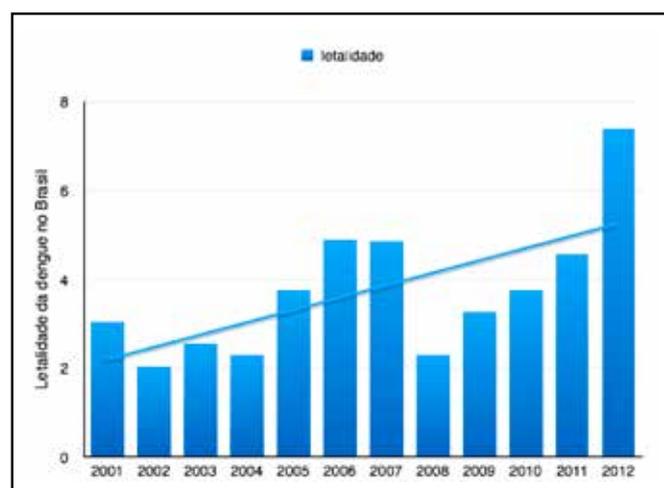


Figura 7 - Letalidade da dengue em números absolutos e a linha de tendência dos dados. (a letalidade foi calculada como o número de óbitos dividido pelo número de casos graves).

Fonte: SES/SINAN

No caso do DNPCED, o objetivo era o de reduzir os óbitos. A figura abaixo demonstra que há uma tendência representada nos dados dos óbitos, embora os dados de 2013 ainda sejam incompletos (fig.8):

Entretanto, se fizermos uma composição do total de óbitos dos sete anos antes do plano e dos sete últimos anos, após 2009, percebemos que o número de óbitos teve um crescimento de 160%.

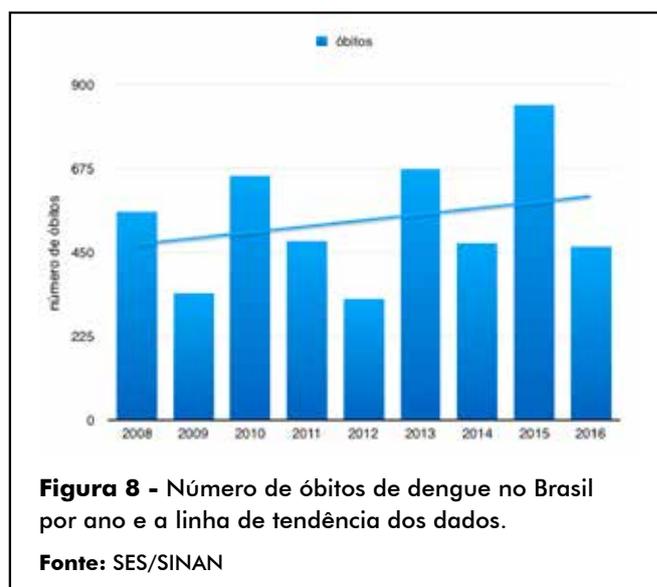


Figura 8 - Número de óbitos de dengue no Brasil por ano e a linha de tendência dos dados.

Fonte: SES/SINAN



Figura 9 - Número de óbitos, sete anos antes do DNPCED (de 2003 a 2009) e sete anos depois (de 2010 a 2016).

Fonte: SES/SINAN

DISCUSSÃO

No que se refere aos casos absolutos de dengue no Brasil, nenhum programa se mostrou eficaz. Quando o elemento da letalidade foi introduzido nos programas, pensou-se tê-lo como meta atingível, meta essa estipulada sempre pelo corpo técnico-político que constrói nossas políticas públicas de controle. Entretanto, mais uma vez, os resultados demonstram a incapacidade de se cumprir o que se promete: a letalidade ultrapassa categoricamente o 1% preconizado, chegando a mais de sete vezes esse valor (em 2012)!

Quanto aos óbitos, principal objetivo do programa atual, há uma tendência de redução, como mostrado. Entretanto, o número absoluto de mortes após o programa é maior que em período igual e anterior. Assim, mais uma vez, os resultados são desanimadores.

CONCLUSÕES

Percebe-se, claramente, que os objetivos dos programas apresentados no Brasil para o controle da dengue não foram atingidos. Há uma escalada quantitativa nítida quando observamos os dados, a despeito de haver esse ou aquele plano de contenção. Centrados todos no controle químico (com inseticidas), esses programas não diversificaram seu *modus operandi* e seus objetivos não são alcançados. Embasado pelos fatos, deve-se procurar onde poderiam estar as falhas dos programas, na tentativa de ajudar a saúde pública a seguir caminhos mais concisos, financeiramente mais justos e ecologicamente mais corretos. A constante substituição dos programas não têm trazido benefícios para a população. Há uma série de pontos que podem entrar imediatamente em pauta, sustentados pelas análises anteriores, que incluiria enganos estratégicos e/ou metodológicos. Entre eles: o modo de levantamento da população dos mosquitos, a eficácia do uso dos inseticidas e o papel dos gestores e dos agentes. De certo, é a necessidade urgente de discutir os resultados insatisfatórios, frente ao crescimento significativo da doença no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano Diretor de Erradicação do *Aedes aegypti* no Brasil**. Brasília: OPAS, 1996.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Plano de Intensificação das Ações de Controle da Dengue**. Brasília: FUNASA, 2001.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Programa Nacional de Controle da Dengue**. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes Nacionais para a Prevenção e Controle de Epidemias de Dengue**. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde, 2009.

FIOCRUZ. **Dengue**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. 1 CD- ROM.

GUZMAN, M.G.; HARRIS, E. Dengue. **The Lancet**, vol.385(9966), p.453-465, fev. 2015.

LASNEAUX, M.V. **O uso de inseticidas na Saúde Pública: uma crítica ao modelo de combate à dengue no Brasil e no DF**. 2014. Dissertação (Mestrado em Bioética), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS S.L.; AUGUSTO, L.G.S. Modelo de controle de dengue, pontos e contrapontos. In: AUGUSTO L.G.S.; CARNEIRO R.M.; Martins P.H. **Abordagem Ecológica em Saúde – Ensaios para o Controle da Dengue**. Recife: Editora Univesitária da UFPE: 2005. p. 115-36.

VALLE, D. et al. **Dengue: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

CURRÍCULO

*Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas, especialista em Genética Humana, especialista em Gestão escolar e coordenação pedagógica. É mestre em bioética (2013), tendo como tema de dissertação “O uso de inseticidas na Saúde Pública para o controle da dengue no Brasil e no DF”. Atualmente, é doutorando em Botânica na Universidade de Brasília, sendo orientado pelo professor Paulo Eduardo Saraiva Câmara. Integra, com a sua tese, o Projeto Antártica Brasileiro, fazendo análise genética e evolutiva da flora antártica.