

TEMAS EM
EDUCAÇÃO
E SAÚDE

Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência
“Dante Moreira Leite” – CENPE
F.C.L. – Araraquara – UNESP
V. 7 – 2011

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista, Campus Araraquara

Vice-reitor no exercício da reitoria: Julio Cezar Durigan

Diretor: José Luis Bizelli

Vice: Luiz Antonio Amaral

Supervisor do CENPE: Leandro Osni Zaniolo

Vice-Supervisor do CENPE: Luci Regina Muzzeti

Conselho Deliberativo do CENPE

Titular: Leandro Osni Zaniolo

Suplente: Luci Regina Muzzeti

Titular: Sueli Ap. Itman Monteiro

Suplente: Marcia Cristina Argenti Perez

Titular: Roseli Aparecida Parizzi

Suplente: Francisco José Carvalho Mazzeu

Titular: Taisa Borges de Souza

Suplente: Sandra Fernandes de Freitas

Titular: Mari Elaine Leonel Teixeira

Suplente: Morgana Múrcia Ortega

Titular: José Luis Bizelli

Suplente: Luiz Antonio Amaral

Titular: Amanda Cristina Sebastião Affonso

Suplente: Helga Caroline Peres

Conselho de Publicação

Josefa Emília Lopes Ruiz

Luci Pastor Manzoli

Luci Regina Muzzeti

Mari Elaine Leonel Teixeira

Morgana Múrcia Ortega

Roseli Aparecida Parizzi

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Sueli Ap. Itman Monteiro

Editoria

Leandro Osni Zaniolo

Revisão

Os autores

Assessoria Administrativa e Divulgação da Revista

Luiza Helena Cadorim e Leandro Stéfano Pavani

Conselho Editorial:

Ana Maria Pimenta de Carvalho (USP-RP), Antônio Álvaro Soares Zuim (UFSCAR), Antônio dos Santos Andrade (USP-RP), Aparecido Donizete Rossi (UNESP-CAR), Audrey L. Seton (FE-USP), Cecília Guarnieri (UNICAMP), Cilene Chakur (UNESP-CAR), Cleonice Bosa (UFRGS), Gisele Ganadi (UNICAMP), Guilhermina Lobato Miranda (Universidade de Lisboa), Jaime L. Zorzi (PUC-SP e CEFAC-SP), Leila Stein (UNESP-CAR), Maria de Lurdes Ramos da Silva (FE-USP), Mário Sérgio Vasconcelos (UNESP-Assis), Paula Ramos de Oliveira (UNESP-CAR), Sílvia Torres Alamilla (Universidade Nacional Autónoma de México), Sônia Regina Fiorim Enumo (UFES-Vitória), Stela Gronsborg (Instituto Sedes Sapientiae), Susan Dunhan Smolinsky (USA), Vera da Rocha Rezende (UNESP-Bauru).

Normalização: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Diagramação e montagem da capa: Eron Pedrosa Januskevictz

Capa: CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”.

Temas em Educação e Saúde / Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. – Vol.1 (1996)–
. – Araraquara : UNESP/FCLAR-Laboratório Editorial, 1996-

Anual

1996, 1

Publicação interrompida em 1997 e 1998

1999,2

2002/2001, 3

Publicação interrompida em 2002 e 2003

2004, 4

2005/2006, 5

ISSN 1414-0144

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO Carlos Alberto Mourão-Júnior, Andréa Olimpio Oliveira e Elaine Leporate Barroso Faria.....	9
A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A REALIDADE NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA Rosimeire Maria Orlando Zeppone.....	31
VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE: PERCALÇOS PARA O TRABALHO DA ENFERMAGEM Kalyane Kelly Duarte de Oliveira, Ana Paula Nunes de Lima Fernandes, Larissa Mendonça Torres, Ana Dulce Batista dos Santos e Akemi Iwata Monteiro.....	57
A HUMANIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NA CLÍNICA PEDIÁTRICA Kalyane Kelly Duarte de Oliveira e Ana Paula Nunes de Lima Fernandes.....	75
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS Ricardo Eleutério dos Anjos	97

PROFESSOR HOMEM, NEGRO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS DE UM INICIANTE Claudionor Renato da Silva.....	125
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA CONSULTORIA TÉCNICA ESPECIALIZADA Relma Urel Carbone Carneiro.....	151
GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO OBJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Aline Cristina de Assis Moraes.....	167
LEITURA COMO PRÁTICA INTERATIVA E DISCURSIVA: UMA EXPERIÊNCIA COM O “TEXTO DIFÍCIL” NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Íris Cintra Couto, Marcelo Henrique da Silva, Mateus Vieira Nava e Maria Madalena Borges Gutierre.....	181
SUS: ENTENDA-O, AME-O OU DEIXE-O Silvana de Figueiredo Sanchez Rosalen	205

CONTENTS

PRESENTATION	7
COGNITIVE NEUROSCIENCE AND HUMAN DEVELOPMENT Carlos Alberto Mourão-Júnior, Andréa Olimpio Oliveira and Elaine Leporate Barroso Faria.....	9
THE POLITIC OF SCHOOL INCLUSION AND THE REALITY OF ARARAQUARA Rosimeire Maria Orlando Zeppone.....	31
VIOLATION OF THE RIGHTS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: PROBLEMS FOR NURSING WORK Kalyane Kelly Duarte de Oliveira, Ana Paula Nunes de Lima Fernandes, Larissa Mendonça Torres, Ana Dulce Batista dos Santos and Akemi Iwata Monteiro.....	57
THE HUMANIZATION OF THE NURSING CARE FOR HOSPITALIZED CHILDREN Kalyane Kelly Duarte de Oliveira and Ana Paula Nunes de Lima Fernandes.....	75
THE ADOLESCENTS EDUCATION AND THE TRAINING OF SCIENTIFIC CONCEPTS Ricardo Eleutério dos Anjos	97

MAN AND BLACK TEACHER AT KINDERGARTEN: NOTES
AND REFLECTIONS FROM A BEGINNER

Claudionor Renato da Silva..... 125

THE CONSTRUCTION OF THE INCLUSIVE SCHOOL
DEPARTING FROM A PROFESSIONAL TECHNICAL
CONSULTING

Relma Urel Carbone Carneiro..... 151

DEMOCRATIC MANAGEMENT AIMED AT CONTINUING
TRAINING OF EDUCATION PROFESSIONALS

Aline Cristina de Assis Moraes..... 167

READING AS AN INTERACTIVE AND DISCURSIVE
PRACTICE: AN EXPERIMENT WITH THE “DIFFICULT TEXT”
AT THE SIXTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Íris Cintra Couto, Marcelo Henrique da Silva, Mateus Vieira Nava and
Maria Madalena Borges Gutierre..... 181

SUS (HEALTH UNIFIED SYSTEM): UNDERSTAND IT, LOVE IT
OR LEAVE IT

Silvana de Figueiredo Sanchez Rosalen 205

APRESENTAÇÃO

Em um momento histórico no qual a globalização do conhecimento já é parte da realidade atual, a publicação de cada novo volume da Revista Temas em Educação e Saúde, mais do que expressar o prazer que sentimos significa para nós, também um desafio a ser superado.

Como uma dentre tantas outras importantes contribuições que o Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” – CENPE, Unidade Auxiliar da FCL/UNESP/CAR promove, a manutenção de um periódico que se proponha a conquistar um nível de reconhecida excelência no decorrer dos próximos anos, constitui-se uma tarefa complexa mas que temos nos esforçado por desempenhar da melhor forma possível.

Graças ao trabalho coletivo dos Conselhos e Comissões da Revista e a adesão cada vez maior e mais generosa dos autores que nos têm presenteado com a socialização do fruto de seus estudos e experiências, podemos já com maior clareza, avistarmos o horizonte que pretendemos alcançar.

Gradualmente, temos nos familiarizado com as atribuições que demandam da editoria de uma revista universitária com o intuito de que se torne reconhecida por seus pares como tão respeitável e com a mesma qualidade de mérito que sua instituição de origem desfruta.

Para tanto, vimos buscando a profissionalização cada vez mais aperfeiçoada dos mecanismos e critérios que possam ser adotados para uma elaboração primorosa da Revista, de forma a retribuirmos condignamente à confiança nela depositada por todos os seus colaboradores.

Resta-nos ainda, o desejo de que o prezado leitor compartilhe agora conosco deste ciclo que ora concluímos.

O Editor

NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Carlos Alberto MOURÃO-JÚNIOR*

Andréa Olimpio OLIVEIRA**

Elaine Leporate Barroso FARIA***

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma discussão conceitual sobre a neurociência cognitiva e sua interface com o desenvolvimento humano. Para tal finalidade, iniciamos com um breve histórico da neurociência cognitiva, destacando sua natureza interdisciplinar. Em seguida discutimos conceitos da neuropsicologia tais como o desenvolvimento perceptivo e cognitivo, o desenvolvimento geral do sistema nervoso, a formação do cérebro, a plasticidade sináptica e as bases celulares e moleculares da cognição. Finalmente enfatizamos que não há como separar o comportamento de sua base biológica, entendendo que o sistema nervoso é condição necessária para que o comportamento, os pensamentos e os sentimentos ocorram, ainda que não seja condição suficiente para a emergência da consciência e dos fenômenos comportamentais.

* Professor Adjunto Doutor. UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. ICB – Departamento de Fisiologia. Juiz de Fora – MG – Brasil. 36036-900 – carlos.mourao@ufjf.edu.br

** Mestranda em psicologia. UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Departamento de Psicologia. Pós-Graduação em Psicologia. Juiz de Fora – MG – Brasil. 36033-900 – andreaajf@ig.com.br

*** Mestranda em psicologia. UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Departamento de Psicologia. Pós-Graduação em Psicologia. Juiz de Fora – MG – Brasil. 36036-900 – eleporate@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência cognitiva. Desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as ciências que se devotam ao estudo do sistema nervoso abrangem diferentes disciplinas: medicina, biologia, psicologia, física, química e matemática. A revolução das neurociências ocorreu quando os cientistas perceberam que a melhor abordagem para o entendimento da função do encéfalo vinha da interdisciplinaridade, a combinação das abordagens tradicionais para produzir uma nova síntese, uma nova perspectiva. (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002). Frente ao panorama atual das ciências que buscam explicar o homem, é possível identificar a interseção existente entre suas fronteiras, porque os limites rígidos de seus objetos e métodos são agora transpostos. Para se compreender o fenômeno humano nenhuma ciência basta por si, pois todas são necessárias. Temos várias abordagens científicas com explicações para um mesmo fenômeno e todas estão em busca de um modelo mais próximo da realidade. Então, várias ciências se uniram a partir da década de 80 do século passado constituindo as neurociências. (BARROS, et al, 2004).

Para compreender as propriedades miraculosas das funções cerebrais há que se considerar que os encéfalos humanos, na sua forma final, apareceram há somente 100.000 anos. O encéfalo dos primatas apareceu há aproximadamente 20 milhões de anos e a evolução tomou seu curso para construir o encéfalo humano de hoje, capaz de todo o tipo de façanhas maravilhosas e banais. Saber se o cérebro funciona como um todo, ou se partes dele trabalham independentemente, constituindo a mente, é o que tem alimentado muito das pesquisas modernas. (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006).

O que chamamos comumente de mente é um grupo de funções desempenhadas pelo cérebro. As ações cerebrais são subjacentes a todo comportamento, não apenas a comportamentos motores relativamente simples, como andar e comer, mas a todas as comple-

xas ações cognitivas que associamos ao comportamento especificamente humano, como pensar, falar, criar obras de arte. A tarefa da ciência neural é a de fornecer explicações do comportamento em termos da atividade cerebral, de explicar como milhões de células neurais individuais, no cérebro, atuam para produzir o comportamento e como, por sua vez, elas são influenciadas pelo ambiente, inclusive pelo comportamento de outras pessoas. (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997).

O objetivo deste estudo perpassa pela compreensão da abordagem da neurociência cognitiva e sua influência na psicologia cognitiva buscando, através da revisão da literatura, estudos teóricos e empíricos acerca do entendimento da cognição humana considerando as evidências sobre o comportamento e sobre o funcionamento cerebral e sobre como o funcionamento do cérebro influencia o comportamento.

Há que se considerar que a medicina foi pioneira nos estudos sobre como o encéfalo funciona, no entanto, os psicólogos começaram a defender que tinham condições de mensurar o comportamento e estudar a mente. Assim, visando o nosso objetivo, o presente estudo perpassa pelo estudo da história da neurociência cognitiva, pela natureza interdisciplinar da neurociência definindo o termo neurociência cognitiva e o termo neuropsicologia, pelo estudo da estrutura cerebral que compreende o desenvolvimento perceptivo e cognitivo, o desenvolvimento do sistema nervoso, a formação do cérebro, a plasticidade sináptica, a base celular e molecular da cognição, o lobo frontal e o desenvolvimento cognitivo.

BREVE HISTÓRICO DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA

A neurociência moderna está construída sobre o forte fundamento de descobertas individuais, e cada uma dessas descobertas desempenhou sua função ao revelar os mistérios do cérebro e como este promove nossos pensamentos e comportamento.

A visão acerca do funcionamento do cérebro mudou nos últimos 100 anos e continua a mudar. No século XIX, entre 1810 e

1819, Franz Joseph Gall, frenologista, acreditava que as saliências na superfície do crânio refletiam circunvoluções na superfície do cérebro e propôs que a propensão a certos traços de personalidade, como a generosidade, a timidez e a destrutividade podiam estar relacionada às dimensões da cabeça. Assim, funções básicas cognitivas como a linguagem e a percepção, esperança e auto-estima, eram concebidas como sendo mantidas por regiões específicas do cérebro. Para sustentar sua alegação, Gall e seus seguidores coletaram e mediram cuidadosamente o crânio de centenas de pessoas representando uma variedade de tipos de personalidades, desde os mais privilegiados até os criminosos e loucos. Esta nova “ciência” de correlacionar a estrutura da cabeça com traços da personalidade foi denominada de *frenologia*. (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).

Gall propôs ainda, que o centro para cada função mental aumentaria de tamanho como resultado do uso, de forma idêntica ao aumento do tamanho de um músculo pelo exercício. Esse aumento do tamanho de uma região cerebral causaria uma distorção no crânio. Assim Gall, há 200 anos, foi o pioneiro da noção de que diferentes funções mentais são realmente localizadas em diferentes partes do cérebro – localizacionismo cerebral, porém ele estava enganado em como isso é conseguido pelo cérebro. (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997). Mais tarde a frenologia foi rejeitada e descartada pela comunidade científica como uma forma de charlatanismo e pseudociência, tendo, portanto, uma importância histórica, sendo suplantada pelos campos em desenvolvimento da psicologia e da neurociência. Podemos, por assim dizer que os frenólogos desempenharam um papel relevante, ainda que equivocado, nos primeiros avanços da neurociência moderna. Hoje, sabemos que existe uma nítida divisão de trabalho no encéfalo, com diferentes partes realizando funções bem distintas.

O cientista creditado por influenciar a comunidade científica a estabelecer a localização das funções cerebrais foi o neurologista francês Paul Broca, em 1861. Broca descreveu o caso de um paciente que era capaz de entender o que se dizia a ele, mas incapaz de falar. Esse paciente não apresentava qualquer problema motor

convencional em sua língua, boca ou cordas vocais passível de interferir com sua fala. Era capaz de enunciar palavras isoladas e de cantar uma melodia sem dificuldade, mas não conseguia falar gramaticalmente ou em frases completas, nem conseguia expressar seus pensamentos por escrito. O exame do cérebro desse paciente, após sua morte, revelou uma lesão na região posterior do lobo frontal esquerdo – região que, hoje, é chamada de *área de Broca* e baseado em estudos em oito pacientes com quadros semelhantes, concluiu que esta região do cérebro humano era especificamente responsável pelo controle da expressão motora da fala. (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997).

O trabalho de Paul Broca estimulou a busca dos locais corticais de outras funções comportamentais específicas. Em 1870, na Alemanha, o fisiologista Gustav Fritsch e o psiquiatra Eduard Hitzig eletrizaram a comunidade científica com sua descoberta de que a estimulação elétrica de determinadas regiões do cérebro do cão produzia movimentos característicos dos membros. Essa descoberta levou os neuroanatomistas a uma análise mais detalhada do córtex cerebral e sua organização celular. Assim, no ser humano, a mão direita, usada comumente para a escrita e para os movimentos que exijam habilidades, é controlada pelo mesmo hemisfério esquerdo que controla a fala e na maioria das pessoas, o hemisfério esquerdo é considerado como dominante (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997), responsável pelo pensamento lógico e competência comunicativa, enquanto o hemisfério direito é responsável pelo pensamento simbólico e criatividade. Nos canhotos as funções estão invertidas. O hemisfério esquerdo diz-se dominante, pois nele localiza-se a área de Broca, a área responsável pela motricidade da fala e a área de Wernicke, o córtex responsável pela compreensão verbal.

Carl Wernicke, em 1876, propôs uma teoria para a linguagem a partir do estudo de um caso de uma vítima de acidente vascular cerebral. Nesse trabalho Wernicke descreveu um novo tipo de afasia, relacionado ao distúrbio da compreensão e não da execução. Enquanto os pacientes de Broca podiam entender, mas não conseguiam falar, o paciente de Wernicke podia falar, mas

não compreendia a fala, já que o que o paciente dizia não fazia sentido nem pra ele mesmo. Segundo Wernicke as funções mentais não estariam localizadas em regiões cerebrais específicas, mas, sim, que cada função estaria difusamente representada por todo o córtex. Baseado em seus achados e nos resultados de Broca e de Fritsch e Hitzig, Wernicke propôs que apenas as funções mentais mais básicas, as relacionadas com as atividades perceptivas e motoras simples, estariam localizadas em áreas corticais únicas, e que as funções intelectuais mais complexas resultariam das interconexões entre várias regiões funcionais. Ao colocar o princípio da localização das funções dentro do arcabouço conexivo, Wernicke admitia que os diversos componentes de um mesmo comportamento seriam processados em regiões cerebrais distintas. Wernicke formulou, assim, a primeira evidência para a idéia de *processamento distribuído*, que é atualmente, a idéia central para nossa compreensão do funcionamento cerebral. (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997).

Assim como a linguagem apresenta evidências anatômicas convincentes, segundo as descobertas de Michael Posner e Marcus Raichle, em 1988, as características afetivas e traços de personalidade são também anatomicamente definidos. Embora a localização do afeto (emoções) ainda não esteja mapeada de maneira precisa, as funções motoras, sensoriais e cognitivas, foi demonstrada de maneira contundente. (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2003).

No entanto, a grande revolução na compreensão sobre o sistema nervoso ocorreu no final do século XIX quando Camillo Golgi e Santiago Ramón y Cajal fizeram descrições detalhadas das células nervosas. Golgi desenvolveu uma maneira de corar os neurônios com sais de prata, visualizando no microscópio sua estrutura: um corpo celular e ramificações dendríticas de um lado e um axônio em forma de cabo do outro. Cajal conseguiu corar os neurônios separadamente, usando as técnicas de Golgi. Ele foi o primeiro a identificar não somente a natureza unitária do neurônio, mas também a transmissão de informação elétrica em uma única direção, dos dendritos para a extremidade do axônio. (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006).

No início do século XX, surgiu na Alemanha, uma nova escola de localização cortical, liderada pelo anatomista Korbinian Brodmann. Essa escola buscou diferenciar as diversas áreas funcionais do córtex cerebral com base nas diferenciações das estruturas celulares e na organização característica dessas células em camadas. Usando esse método *citoarquitetônico*, Brodmann distinguiu 52 áreas, funcionalmente distintas, no córtex cerebral humano (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997). Foi subsequentemente descoberto que muitas, porém não todas das áreas identificadas por Brodmann correspondem a áreas funcionalmente distintas e encontramos referência a áreas como BA17, que significa Área 17 de Brodmann (EYSENCK; KEANE, 2007).

Assim, no começo do século XX, já existiam evidências convincentes, funcional e anatômica, para a existência de muitas áreas distintas no córtex, e para algumas delas podia ser atribuída participação específica em determinados comportamentos. No final de 1930, Edgar Adrian, na Inglaterra e Wade Marshall e Philip Bard, nos Estados Unidos, comprovaram que estímulos aplicados sobre a superfície corporal (no caso de um gato) geravam atividades elétricas em áreas específicas do córtex cerebral descritas por Brodman. No final de 1950, Wilder Penfield usou pequenos eletrodos para estimular o córtex cerebral de pacientes que, em neurocirurgias, estavam despertos e assim, conseguiu confirmar as áreas descritas por Broca e Wernicke. Mais recentemente, George Ojemann descobriu outras áreas essenciais para a linguagem, indicando que as redes neurais para a linguagem são maiores do que aquelas delimitadas por Broca e Wernicke. (TABACOW, 2006).

Assim, a neurociência continua a revelar a surpreendente complexidade e a especialização do córtex cerebral. A partir de 1990, ocorreu um grande avanço nos estudos sobre o cérebro, através do desenvolvimento tecnológico e uso de técnicas como a IRMf – Imagem por Ressonância Magnética Funcional e a Tomografia por Emissão de Pósitrons. Os avanços tecnológicos permitem várias maneiras de obter informações detalhadas sobre a estrutura e o funcionamento do cérebro, como por exemplo, nos ajuda a ver quais regiões do cérebro ficam relativamente mais ativas quan-

do um pensamento, emoção ou comportamento correspondente acontece. Hoje, é possível estabelecer onde e quando ocorrem no cérebro os processos cognitivos específicos. Essa informação pode permitir determinar a ordem em que diferentes partes do cérebro tornam-se ativas quando alguém está realizando uma tarefa, além de permitir também se duas tarefas envolvem as mesmas partes do cérebro da mesma maneira ou se há diferenças consideráveis. (EYSENCK; KEANE, 2007).

DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO E COGNITIVO

Entender sobre o desenvolvimento de habilidades mentais é fundamental para compreender a organização e o funcionamento da mente humana. Uma abordagem comum em neurociência é correlacionar à maturação de funções cognitivas específicas com um estágio particular do desenvolvimento neural.

Segundo Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006), a diferença existente entre as capacidades dos recém-nascidos e a dos adultos são visíveis. Recém-nascidos não caminham, não seguram objetos, não falam nem compreendem quando falamos com eles. Essas diferenças podem ser elucidadas de duas maneiras: os recém-nascidos podem ter todas as capacidades dos adultos, mas ainda não obtiveram, pela experiência, suas habilidades; e, em contraste, recém-nascidos podem diferir dos adultos em capacidades neurais e/ou cognitivas. A primeira hipótese coloca os recém-nascidos como possuidores de um circuito neural completamente formado, à espera das aferências e dos sinais do ambiente para que o desenvolvimento ocorra. A última propõe que recém-nascidos ainda não possuem estruturas neurais e cognitivas para agir como um adulto e que esse desenvolvimento abarca mudanças radicais e qualitativas. Essa visão tem sido amplamente aceita pelas teorias do desenvolvimento com base em evidências tanto neurais quanto psicológicas.

Uma teoria clássica de que recém-nascidos diferem significativamente dos adultos vem do cientista suíço Jean Piaget. Piaget considerava que a aquisição do conhecimento é um processo e como tal

deveria ser estudado de maneira histórica, abarcando o modo como o conhecimento muda e evolui. Desse modo, define sua epistemologia genética como a disciplina que estuda os mecanismos e processos mediante os quais se passa de “[...] estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento avançado.” (PIAGET, 1971, p.8).

Para Piaget, no processo de aquisição de novos conhecimentos, o sujeito é um organismo ativo que seleciona as informações que lhe chegam do mundo exterior, filtrando-as e dando-lhes sentido. (PIAGET, 1971). Conhecer, em sua percepção, é atuar diante da realidade modificando-a por meio de ações. Nesse sentido, atuar não significa essencialmente realizar movimentos e ações externas. Esse seria o caso de crianças pequenas que precisam manipular a realidade que as envolve, para entendê-la. Na maioria dos casos, essa atividade é interna, mental, ainda que possa se basear em objetos físicos. Ao contar, comparar, classificar, embora haja imobilidade do sujeito, ele está ativo mentalmente.

De acordo com Piaget, todas as crianças passam por quatro estágios cognitivos mais ou menos na mesma idade, independentemente da cultura em que vivem. Nenhum estágio pode ser omitido, uma vez que as habilidades adquiridas em estágios anteriores são essenciais para os estágios seguintes.

No estágio *sensório-motor* a criança explora o mundo e desenvolve seus esquemas principalmente por meio de seus sentidos e atividades motoras. Vai do nascimento até o período de “linguagem significativa” (por volta de 2 anos). Durante esse estágio, as crianças têm conceitos rudimentares dos objetos de seu mundo. Um conceito adquirido durante esse estágio é o de permanência do objeto: habilidade de saber que um objeto não deixa de existir simplesmente porque saiu de nosso campo de visão. Aos quatro meses, crianças que brincam com um objeto que será depois escondido, agem como se ele jamais estivesse existido. Ao contrário, um bebê com 10 meses procura ativamente um objeto que foi escondido embaixo de um pano ou por trás de uma tela. “Ele tem a consciência de que o objeto continua existindo, mesmo quando não está visível.” (PIAGET; INHELDER, 2003, p.20).

O sucesso em tarefas como essa marca o fim do estágio de inteligência sensorio-motora, pois é o resultado de uma habilidade recém-desenvolvida para representar objetos e atos que não estão mais em seu campo de visão. Assim, as crianças exibem a permanência de objetos quando não tem mais dificuldade de conceitualizar a presença de um objeto fora do campo de visão.

Estudos sugerem que Piaget possa ter subestimado as habilidades infantis, questionando sobre a natureza limitada das capacidades de um recém-nascido no domínio da integração sensorio-motora, da integração intermodal e da percepção de objetos. Os críticos de Piaget argumentam que um recém-nascido tem alguma forma de integração de experiências sensoriais por meios das modalidades da visão, da audição e do tato. Por exemplo, crianças recém-nascidas, quando dado suporte de cabeça é adequado, podem buscar localizar, visualmente, a origem de sons emitidos no ambiente. Isso sugere uma habilidade bem-desenvolvida de integração intermodal visual e auditiva. (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006).

Baillageron (1990) demonstrou que crianças pequenas de apenas alguns meses, normalmente percebem objetos parcialmente escondidos. Ela mostrava um objeto para as crianças e colocava-o atrás de um painel vertical que impedia sua visão. O painel era, então, derrubado, de duas formas distintas. Na primeira, o painel era derrubado e batia no objeto colocado atrás dele, como seria esperado. Na segunda, o painel era derrubado, mas o objeto havia sido removido secretamente, fazendo com que o painel caísse direito na superfície da mesa. Nestas tarefas, as crianças mostravam mais surpresa na segunda condição que na primeira.

Após vários estudos em cognição, Flavell et al. (1999) assim se manifestam a respeito da teoria de Piaget, quanto aos estágios:

A teoria de Piaget, entretanto, não faz afirmações apenas gerais, mas muito fortes e específicas a respeito da preponderância dos estágios da cognição em bebês, e estas afirmações não têm se sustentado em pesquisas recentes. Existem simplesmente muitos exemplos de competência mais precoce do que a espe-

rada, muitas discrepâncias no nível de desempenho que não parecem depender dos processos construtivos de ação sobre o mundo com os quais Piaget definiu seus estágios. (FLAVELL, et al., 1999, p.64).

No modelo de Piaget, temos ainda três estágios que seguem o estágio de inteligência sensório-motora. No estágio *pré-operacional* (dos 2 aos 7 anos), a linguagem progride substancialmente e a criança começa a pensar simbolicamente, usando símbolos, tais como palavras, para representar conceitos. No entanto, a criança ainda não consegue fazer operações ou processos mentais reversíveis. Neste estágio, a criança também é egocêntrica, isto é, não consegue distinguir suas próprias perspectivas das de outras pessoas, nem consegue entender que há pontos de vista diferentes dos seus. (PIAGET, 1971).

Dos 7 aos 11 anos, encontra-se o estágio de *operações concretas*. Nesse período, há a emergência de muitas habilidades importantes de raciocínio. O pensamento da criança, agora mais organizado, possui características de uma lógica de operações reversíveis. Entretanto, durante esse estágio, elas inicialmente podem realizar operações quantitativas somente com eventos concretos. Não é capaz de operar com hipóteses. (PIAGET, 1971). E dos 11 anos em diante, durante o estágio o estágio de *operações formais*, as crianças aprendem a fazer representações abstratas de relações, de acordo com Piaget. Crianças nessa idade podem generalizar relações matemáticas e manifestar pensamento hipotético-dedutivo – a habilidade de gerar e testar hipóteses sobre o mundo.

Piaget trouxe contribuições importantes, delimitando a linha do tempo do desenvolvimento cognitivo e tentando mostrar quando as crianças são capazes de realizar tarefas perceptivos, motoras e cognitivas complexas. O fato de que a idade exata para um processo particular possa ocorrer ser antes do que Piaget propôs, ou de que os estágios descritos por Piaget possam ser mais graduais do que os mencionados, não diminui significativamente o valor de seu conceito de desenvolvimento cognitivo. Além disso, descrever uma linha do tempo de maturação cognitiva é, com modificações

adequadas, útil, porque um objetivo da neurociência cognitiva é relacionar a linha do tempo de desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento neural para esclarecer as bases biológicas da cognição.

O SISTEMA NERVOSO

A idéia de que a vida humana inicia-se a partir da fecundação envolvendo a participação de células germinativas, masculina e feminina, data do século XIX. Antes disso e por milhares de anos, a grande maioria das pessoas acreditava que a vida iniciava-se no nascimento e que a explicação para o fato dos filhos se parecem mais com os pais do que com outros membros do grupo a que pertenciam baseava-se na hereditariedade (*Nature*: natureza biológica) ou no ambiente (*Nurture*: criação). (PINHEIRO, 2007).

A superação da questão dualista *nature-nurture*, ocorrida no século XIX, resultou no reconhecimento da participação tanto dos fatores hereditários quanto dos fatores ambientais na determinação das características físicas e comportamentais do ser humano, dando início ao paradigma interacionista. Desse modo, em relação a uma dada característica, por exemplo, a inteligência, admite-se que ela resulta da interação dos genes herdados com o ambiente (intra e extra-uterino) em que a criança se desenvolve. (PINHEIRO, 1996).

O cérebro humano é formado por quase cem bilhões de neurônios intrinsecamente conectados que permite desde a regulação de funções básicas, como a respiração, até tarefas elaboradas, tais como acreditar num conceito. (LEDOUX, 2002). Todas as condutas humanas, sejam elas explícitas ou implícitas, são possibilitadas por essas redes neurais.

Pode parecer, num primeiro momento, que o desenvolvimento embrionário depende unicamente de um comando genético. Entretanto, fatores epigenéticos desempenham um papel crucial nesse processo. (LEDOUX, 2002). Por exemplo, se houver a ingestão de álcool, drogas, no período inicial da gestação, a produção

neural sofre alterações e podem surgir quadros de anencefalia, espinha bífida. (LEONARDO; HEN, 2006).

A antiga discussão natureza e cultura têm sido substituídas pela questão de como ambos – interagindo nas experiências do sujeito – contribuem para a formação do cérebro e para o estabelecimento de sinapses. (LEDOUX, 2002). A construção da intersubjetividade, a consciência de si e dos outros, o conhecimento social, a capacidade de entender as intenções alheias, entre tantas outras capacidades, só se constituem na interação e pela interação com os outros. Deparamo-nos assim, com o problema de explicar a grande adaptabilidade do cérebro frente aos variados ambientes sociais e culturais ao longo da história. Como é possível a plasticidade?

O termo plasticidade sináptica refere-se às respostas adaptativas do sistema nervoso frente aos estímulos percebidos. A maioria dos sistemas no cérebro são plásticos, ou seja, são modificados com a experiência, o que significa que as sinapses envolvidas são alteradas por estímulos ambientais captados por alguma modalidade de percepção sensorial.

O conceito de plasticidade sináptica foi definido há mais de um século pelo fisiologista Charles Sherrington e é uma propriedade essencial do desenvolvimento e uma das principais funções cerebrais. Em concordância com o conceito de plasticidade, Ledoux (2002) sustenta que o cérebro é muito sensível ao ambiente, e isso não é incompatível com um funcionamento possibilitado (mas não determinado) pelos genes. A experiência permite a aquisição de conhecimentos e de informações pelo sistema nervoso provocando alterações anatômicas em diversos locais do encéfalo e essas alterações modificam a intensidade das conexões entre as células.

As modificações sinápticas não se restringem a algum período do desenvolvimento e ocorrem em todos os momentos em que há aprendizagem. (KANDEL, 2000). O cérebro adulto se adapta constantemente aos estímulos e essa plasticidade não se manifesta apenas em comportamentos de aprendizagem e memória que indicam a base biológica da individualidade. Essas mudanças dinâmi-

cas são visíveis no processamento do sistema nervoso e podem ser estudadas de forma mais consistente no principal local que envolve a troca de informações no cérebro: a sinapse.

Na sinapse, um neurônio faz contato com outro neurônio, induzindo a liberação de mediadores químicos (neurotransmissores). Há também sinapses elétricas, caracterizadas pelo fluxo de correntes elétricas; e eletro-químicas, onde coexistem diversos tipos de moléculas sinalizadoras. Estima-se que cada um dos bilhões de neurônios que formam o sistema nervoso é capaz de realizar milhares de sinapses individuais, excitatórias, inibitórias ou regulatórias, aumentando a complexidade do sistema nervoso. (KANDEL, 2000).

Estudos em animais e seres humanos têm atribuído ao córtex pré-frontal o desenvolvimento das funções cognitivas. (FUSTER, 2002). De acordo com Brodmann (apud FUSTER, 2002), o córtex pré-frontal constitui 3,5% da totalidade do córtex no gato, 12,5% em cães, 11,5% no macaco, 17% do chimpanzé e 29% em humanos. Indiscutivelmente, o crescimento desproporcional é uma inferência legítima que essa expansão evolutiva do córtex, está intimamente relacionado com a evolução das funções cognitivas.

Tem sido discutido, com base na neuropsicologia e dados linguísticos, que o desenvolvimento cognitivo da criança está intimamente dependente do desenvolvimento de mielina cortical (GIBSON apud FUSTER, 2002), mas até a publicação de recentes estudos de neuroimagem mencionado acima, no entanto, não tinha sido imaginado que no ser humano a mielinização das áreas de maior associação, nomeadamente o córtex pré-frontal, não está completa até a terceira década de vida.

O córtex do lobo frontal é excepcionalmente bem relacionado com outras estruturas do cérebro. As sucessivas áreas interligadas que constituem uma via cortical estão conectadas umas com as outras de acordo com os princípios de conectividade que prevalecem em todo o sistema nervoso central. Sob condições fisiológicas e anatômicas, as áreas de cada percurso é hierarquicamente organizada.

A principal função e também a mais geral do córtex pré-frontal é a organização temporal de ações para objetivos biológicos ou cognitivos. (FUSTER, 1997). Esta é a essência do papel do córtex pré-frontal, em geral, a execução de todas as formas de ação (somática, movimento do olho, comportamento emocional, desempenho intelectual, etc.). Além do mais, a participação do córtex pré-frontal na escolha entre alternativas, na tomada de decisões e na execução temporalmente estruturada da ação são as razões pelas quais este córtex também foi considerado o “central-executivo”.

A NATUREZA INTERDISCIPLINAR DA NEUROCIÊNCIA

A natureza interdisciplinar da neurociência implica certa sobreposição e diálogo com disciplinas ou campos de conhecimentos variados como a neuropsicologia, a neuropsiquiatria, a neurolinguística. A neurociência transita pela área biológica, em que algumas questões relevantes consistem no modo como os circuitos são formados e operam anatômica e fisiologicamente a fim de produzir as funções fisiológicas, tais como os reflexos, integração dos sentidos, coordenação motora, respostas emocionais, aprendizagem e memória. Ao nível cognitivo a neurociência lida com questões acerca do modo como as funções psicológicas/cognitivas são geradas pelos circuitos neuronais. Com o advento das novas técnicas de medida da neuroimagem, da eletro-fisiologia e da análise genética humana, combinadas às técnicas experimentais sofisticadas da psicologia Cognitiva os neurocientistas e psicólogos podem formular questionamentos mais sofisticados, como por exemplo, como a cognição e a emoção humanas são mapeados e que circuito neuronais específicos estão em atividade?

A neurociência cognitiva é a ciência que busca entender como a função cerebral dá lugar às atividades mentais, tais como a percepção, a memória, a linguagem, incluindo a consciência (ALBRIGHT; KANDEL; POSNER, 2000; SIERRA-FITZGERALD; MUNÉVAR, 2007), considerando aspectos da normalidade e de alteração. A tarefa da ciência neural hoje é a de

fornecer explicações do comportamento em termos da atividade cerebral, de explicar como milhões de células neurais individuais, no cérebro, atuam para produzir o comportamento e como, elas são influenciadas pelo ambiente.

Existem alguns questionamentos da parte de alguns pesquisadores acerca da análise da função cerebral que a neurociências se ocupa, isto, questiona-se se estas são suficientemente refinadas para verdadeiramente esclarecer sobre a relação entre comportamento humano e função cerebral. (BARROS, et al., 2004). No entanto, encontramos respostas esclarecedoras a esses questionamentos. O desenvolvimento da neurociência cognitiva conduz a uma epistemologia não-reducionista, que trabalha com distintos, mas inter-relacionados níveis de análise. Diferentes metodologias são usadas para a observação de diferentes níveis de organização da estrutura e funções cerebrais, obtendo-se entendimento detalhado de mecanismos cognitivos no cérebro animal. Modelos mais amplos procuram integrar esse conhecimento empírico e descobrir os princípios fundamentais das funções cognitivas de cérebro. (JÚNIOR, 2001).

A neuropsicologia, um dos campos de estudo da neurociência é uma área de conhecimento que trata da relação entre cognição e comportamento e a atividade do sistema nervoso em condições normais e patológicas. A neuropsicologia cognitiva está preocupada com os padrões de desempenho cognitivo intacto e deficiente apresentados pelos pacientes com lesão cerebral, pois para os neuropsicólogos cognitivos, o estudo de pacientes com lesão cerebral pode revelar muito sobre a cognição humana normal. (EYSENCK; KEANE, 2007; COSENZA; FUENTES; MALLOY-DINIZ, 2008). Este campo compreende o estudo da relação entre as funções neurais e psicológicas e o estudo do comportamento ou mudanças cognitivas que acompanham lesões em partes específicas do cérebro sendo que estudos experimentais com indivíduos normais também são comuns. Assim, se um indivíduo com lesão em determinada área cerebral mostra um déficit cognitivo específico, então essa área poderá estar envolvida na função cognitiva afetada. O estudo aprofundado de indivíduos

com lesão permite compreender o funcionamento cognitivo normal.

A neuropsicologia é o campo das neurociências em que ocorre a intersecção das ciências cognitivas com as ciências do comportamento, e ela engloba ambas. A neuropsicologia tem ramificações que alcançam muitas outras facetas do conhecimento como a psiquiatria. Os psiquiatras se preocupam em saber como, onde e em quais circuitos cerebrais ocorre a ação medicamentosa. Esquizofrenia, depressão, ansiedade, transtornos obsessivo-compulsivos e outras manifestações psiquiátricas são hoje estudadas à luz de seu substrato biológico cerebral. Nesse contexto, o neuropsicólogo participa da avaliação das funções cognitivas e da terapia cognitivo-comportamental. A pedagogia também tem utilizado dos conhecimentos dos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem. À medida que ocorre maturação e a especialização das redes neuronais ao longo do desenvolvimento infantil e a participação das diferentes áreas cerebrais na aprendizagem, o material aprendido, por exemplo, a alfabetização, influencia a organização cerebral. (MENDONÇA; AZAMBUJA; SCHLECHT, 2008).

Há uma relação direta entre as neurociências e a educação, se considerarmos a significância do cérebro no processo de aprendizagem do indivíduo, assim como o contrário. O estudo da aprendizagem une de modo inevitável a educação e a neurociência (GOSWANI, 2004). Esta última incide o seu estudo na relação entre o funcionamento neurológico e a atividade psicológica, dando ênfase à análise do comportamento, como a manifestação última da atividade do sistema nervoso. (POSNER; ROTHBART, 2005). A aprendizagem depende da neuroplasticidade e pode ser entendida como um processo pelo qual o sistema nervoso reestrutura funcionalmente suas vias de processamento e representação da informação (GEAKE; COOPER, 2003; MOURÃO-JÚNIOR; ABRAMOV, 2011).

A sociedade criou expectativas em relação ao que as neurociências podem trazer à educação, sendo algumas dessas crenças falsas. A procura de respostas não deve incidir na questão de como a ciên-

cia do cérebro é aplicada à prática educativa, mas sim naquilo que os educadores precisam saber e como podem ser informados pela investigação neurocientífica.

O ponto de partida para o entendimento mútuo passa pela utilização de um vocabulário que seja igualmente entendido por neurocientistas e educadores. Os próprios problemas de investigação devem responder a questões elaboradas pelo trabalho conjunto de modo a ir de encontro aos reais problemas que ocorrem nos contextos educativos. Quanto maior for o diálogo, menos espaço haverá para interpretações erradas, sendo mais esclarecedor por todas as partes.

O desenvolvimento da neurociência é verdadeiramente fascinante e gera grandes esperanças de que, em breve, novos tratamentos estarão disponíveis para uma grande gama de transtornos e distúrbios do sistema nervoso que debilitam e incapacitam milhões de pessoas anualmente.

Concluindo, não há como separar o comportamento de sua base biológica. Entretanto é importante ressaltar que o sistema nervoso é apenas condição necessária para que o comportamento, os pensamentos e sentimentos ocorram. Nunca foi e nunca será pretensão da neurociência afirmar que o sistema nervoso seja condição suficiente para a emergência de tais processos. Não cabe à neurociência discutir construtos como a consciência e nem tampouco tentar solucionar dilemas metafísicos, tais como a possível dualidade mente/cérebro, a questão dos *qualia* ou a causação psicofísica. A despeito do que dizem os críticos da neurociência, esta tem somente um único objetivo: tentar compreender o sistema nervoso, e nada mais! O máximo que podemos afirmar é que os nossos pensamentos e sentimentos são produtos de estímulos que delineiam e modelam o encéfalo, sendo que o ambiente social, atuando sobre um substrato genético, é uma poderosa força moduladora para este processo.

COGNITIVE NEUROSCIENCE AND HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT: *The present article is a conceptual discussion about cognitive neuroscience and its interface with human development. For this purpose, we begin with a brief history of cognitive neuroscience, emphasizing its interdisciplinary nature. Afterwards we discuss some concepts of neuropsychology such as perceptual and cognitive development, general development of the nervous system, the formation of the brain, synaptic plasticity and cellular and molecular bases of cognition. Finally we emphasize that there is no way to separate the behavior from its biological basis, understanding that the nervous system is a necessary condition for the occurrence of behavior, thoughts and feelings, though it may not be a sufficient condition for the emergence of consciousness and behavioral phenomena.*

KEYWORDS: *Cognitive neuroscience. Human development.*

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, T. D.; KANDEL, E. R.; POSNER, M. I. Cognitive neuroscience. **Current Opinion in Neurobiology**, London, n.10, v.5, p.612-624, 2000.

BAILLARGEON, R. Reasoning about the height and location of a hidden object in 4.5 and 6.59 month-old infants. In: _____. **Cognition**. Illinois: Elsevier Science Publishers B.V., n.38, 1990. p.13-42.

BARROS, C. E., et al. O organismo como referência fundamental para a compreensão do desenvolvimento cognitivo. **Revista Neurociências**, São Paulo, n.12, v.4, p.21-216, 2004.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSENZA, R. M.; FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. A evolução das idéias sobre a relação entre cérebro, comportamento e cognição. In: _____. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-19.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLAVELL, J. H. et al. Frontal lobe and cognitive development. **Journal of Neurocytology**, Boston, n.31, p.373-385, 2002.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FUSTER, J. M. Network memory. **Trends in Neurosciences**, Amsterdam, n.20, p.451-459, 1997.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUM, G. R. Breve história da neurociência cognitiva. In: _____. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEAKE, J; COOPER, P. Cognitive neuroscience: implication for education? **Westminster Studies in Education**, Oxfordshire, n.26, p.7-20, 2003.

GOSWANI, U. Neuroscience and education. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, n.74, p.1-14, 2004.

JÚNIOR, A. P. **Questões epistemológicas da neurociência cognitiva**. 2001. 129f. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2001.

KANDEL, E. R. Cellular mechanisms of learning and the biological basis of individuality. In. KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J.H.; JESSEL, T. M. **Principles of Neural Sciences**. New York: McGraw-Hill, 2000. p.1247-1279.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1997.

_____. **Princípios da neurociência**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2003.

LEDOUX, J. **Synaptic self**: how our brains become who we are. New York: Viking, 2002.

LEONARDO, E. D.; HEN, R. Genetics of affective and anxiety disorders. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, n.57, p.117-137, 2006.

MENDONÇA, L. I. Z.; AZAMBUJA, D. A.; SCHLECHT, B. B. G. Neuropsicologia no Brasil. In: _____. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.411-424.

MOURÃO-JÚNIOR, C. A.; ABRAMOV, D.M. **Fisiologia essencial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PINHEIRO, M. Fundamentos de neuropsicologia: o desenvolvimento cerebral da criança. **Vita et Sanitas**, Goiânia, v.1, n.1, 2007.

PINHEIRO, M. A inteligência: uma contribuição da biologia ao processo educativo. **Revista Educar**, Curitiba, n.12, p.39-49, 1996.

POSNER, M. I.; ROTHBART, M. K. Influencing brain networks: implications for education. **TRENDS. Cognitive Sciences**, White Ridge, n.9, v.3, p.99-103, 2005.

SIERRA-FITZGERALD, O.; MUNÉVAR, G. Nuevas ventanas hacia el cérebro humano y su impacto en la neurociencia cognoscitiva. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, n.39, v.1, p.143-157, 2007.

TABACOW, L. S. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos.** Campinas: PUC-Campinas, 2006.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO
ESCOLAR E A REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE ARARAQUARA¹
THE POLITIC OF SCHOOL INCLUSION
AND THE REALITY OF ARARAQUARA

Rosimeire Maria Orlando ZEPPONE

RESUMO: Sabemos que na atualidade as mudanças que vêm ocorrendo, tanto nacional como internacionalmente, tem atingido a todos os contextos e a escola não tem saído ileso a isto. No presente estudo, dentre as várias reformas educacionais que têm tentado acompanhar essas mudanças, merece destaque a política de inclusão escolar. Assim, procuro trazer a sistematização de algumas referências legais no que diz respeito à inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais no ensino comum, fato que se considerou de grande importância para posteriormente, pesquisar a realidade desta prescrição oficial no município de Araraquara. Como resultado, percebeu-se que a política de inclusão escolar destes alunos no ensino comum é realidade concretizada nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara. Esses dados indicam que a inclusão escolar, enquanto

¹ Agradeço aos professores, coordenadores, diretores das escolas estaduais e funcionários da Diretoria de Ensino do município de Araraquara que gentilmente colaboraram para a coleta de dados e também à Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin por sua valiosa colaboração.

* UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. Licenciatura em Educação Especial. Departamento de Psicologia. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905 – mzeppone@gmail.com

formalidade, no município e região de Araraquara, já não é apenas uma intenção, mas realidade e aparece incisivamente sobre o contingente denominado de pessoas com deficiência, sejam elas, física, intelectual, auditivo ou visual, na verdade essa nomenclatura é, ainda, predominante para as escolas e para os professores, fato que os deixa inseguros, e aponta para novos rumos em pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Legislação. Necessidades educativas especiais.

Os tempos são outros! A escola já não é mais a mesma.

Repetida e continuamente essas frases chegam aos nossos ouvidos. Atualmente, com certeza, as mudanças que vêm ocorrendo, tanto nacional como internacionalmente, tem atingido todos os contextos e a uma velocidade acelerada.

O campo educacional não tem passado ileso a tudo isso. São várias as reformas educacionais que têm tentado acompanhar essas mudanças ocorridas e efetuar alterações, que venham promover o acesso e a permanência dos alunos no sistema escolar, dentre elas a inclusão escolar que vem sendo debatida e concretizada na contemporaneidade. Esta vem sendo tanto questionada e criticada por uns, como fervorosamente defendida por outros.

Procuro trazer a sistematização de algumas referências legais sobre a inclusão escolar, já que o estudo da legislação e de documentos oficiais sobre a temática que envolve as discussões acerca da inclusão escolar, reveste-se de grande importância inicial para a compreensão da realidade brasileira, sobretudo do município de Araraquara.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As idéias sobre a inclusão escolar não se faziam presentes legalmente nas leis brasileiras anteriores, quais sejam, a 4024 de 1961 e a 5692 de 1971, pelo menos não explicitamente e com a abrangência que possui hoje.

É sabido, como nos aponta Carvalho (1998) que a lei traduz os modelos de desenvolvimento adotados, ou como bem aponta Fernandes (1988) a análise do texto da lei não pode prescindir da análise do contexto.

Resumidamente, na Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) em sua própria época, prevalecia o nacional desenvolvimento, fato que explica a preocupação ali expressa, com o homem de conhecimentos abrangentes. Na Lei 4024/61 constam dois artigos que se referem à Educação Especial.

No Título I, Dos Fins da Educação, no Artigo 1º, é explícita a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, como também a qualquer preconceito de classe ou gênero.

No Título II, Do Direito à Educação, é ressaltado, que esta é de direito de todos e deve ser dada no lar ou na escola.

Chamou também a atenção no Título VI, Cap. II, Do Ensino Primário, o fato do pai de família ou responsável pela criança em idade escolar, estar isento de comprovar matrícula desta em estabelecimento, quando, por exemplo, a criança apresentar doença ou anomalia grave.

Sem explicitar ou esclarecer o termo “doença ou anomalia grave” a lei isenta, assim, muitas crianças de frequentarem a escola comum, fato que me leva aqui, a inferir a exclusão de algumas pessoas com deficiência da escola pública.

Na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 4024/61 houve a garantia às pessoas com necessidades especiais do direito à educação, a fim de integrá-los na comunidade. Assim, já se encontrava embutida, aqui, a questão da socialização das pessoas com necessidades especiais nesse âmbito.

Não se evidenciava ainda, no texto da lei, o fato da educação desse alunado ser a mesma oferecida aos alunos dito normais e o Estado acabava por eximir-se em sua responsabilidade, transferindo-a para a iniciativa privada que, se considerada eficiente, receberia bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) trouxe no seu bojo o interesse pelo mercado de trabalho e conseqüentemente a profissionalização,

devido à internacionalização da economia. Nessa legislação, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, posteriormente alterada pela Lei 7044 de 1982, sem modificar o artigo referente à Educação Especial, foi explicitado no Cap I – Do Ensino de 1º e 2º graus, Art. 9º. Dizia que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais (nomenclatura utilizada na época), ou os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Foi bastante questionado aqui, o fato de se dedicar apenas um artigo para a Educação Especial e também por se incluir como aluno da Educação Especial os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, fato que até hoje provoca os efeitos da má interpretação desses dizeres, com o indevido encaminhamento de alunos defasados na relação idade/série, para as classes especiais, sem necessariamente serem alunos com deficiência, sobretudo intelectual.

Percebe-se nesse artigo, também, a referência aos superdotados e uma mudança de nomenclatura quando refere aos “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais”, antes tido como excepcionais. Muitas discussões se deram pelo fato de se omitir a presença dos que apresentam as condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves, ou também porque os cegos e os surdos foram incluídos na categoria de deficientes físicos.

Foi questionado também o termo “tratamento especial”, por não deixar claro a que se refere. De acordo com Carvalho (1998) este termo foi objeto de pronunciamento do Conselho Federal de Educação, na pessoa do Prof. Walnir Chagas (1972) que, segundo ele:

É o ‘tratamento especial’ do Art. 9º, que de forma alguma dispensa o tratamento regular em tudo que deixe de se referir à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-a frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o ajustamento social do

educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade contido no Art. 3º da lei 5692/71. Sua dosagem, por outro lado, será função do grau de 'desvio' para mais ou para menos que o aluno apresente em relação à 'normalidade'. (CARVALHO, 1998, p.68).

Percebe-se aqui a dificuldade de conceituar-se o tratamento especial e a ênfase no ajustamento social do educando enquanto objetivo primordial da educação.

De acordo com Ferreira (1998) as leis 4024/61 e a 5692/71 não davam grande importância para essa modalidade de educação, já que a primeira destacava o descompromisso do ensino público, e a segunda apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação.

O atual dispositivo legal, a LDBEN 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) reafirma, com mais detalhes e mais explicitamente, o referido direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais e prima por seu caráter de flexibilidade. Tal legislação tem 9 títulos e 92 artigos. O Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino – refere-se, no Capítulo V, à Educação Especial. De modo geral, acaba por configurar, de acordo com Ferreira (1998) uma educação especial, vista sob uma perspectiva positiva, mais vinculada à educação escolar e ao ensino público.

Apresenta no seu artigo 58 o entendimento dessa área como uma modalidade da educação escolar que deve situar “preferencialmente” na rede regular de ensino, devendo existir, quando necessário, serviços de apoio especializados e prevê salas de recursos, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns e estabelece que sua oferta se dará a partir da educação fundamental.

Tal regulamentação, para Fernandes (1988) avança na ampliação do atendimento às crianças com deficiência, na rede regular de ensino.

Quando Carvalho (1998) discorre sobre a Lei 9.394/96, vê ainda com mais detalhes o referido direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades educativas especiais, apontando o fato de a educação especial se constituir um capítulo separado, numa certa forma de discriminação (que ela chama de “positiva”), capaz de gerar questionamentos, já que para a autora, a educação escolar de pessoas com deficiência deve fluir nos mesmos níveis da educação comum.

Analisando as diversas leis verifica-se que, de um artigo, o texto legal sobre a Educação Especial evoluiu para todo um capítulo do qual constam três artigos. É dada ênfase e é exposta mais claramente, a mensagem de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, já que a educação especial enquanto modalidade de educação escolar, é apontada como a que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos público alvo da Educação Especial e que quando necessário, deverá oferecer serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades desta clientela.

E, no seu parágrafo único, garante que o “[...] Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.(BRASIL, 1996, p.22).

Talvez o termo preferencial, da mesma forma que o preferencialmente indicado no parágrafo acima, por um lado aponta para a existência das mais variadas diferenças existentes no âmbito da educação escolar e que não possam ser abarcados pela política de inclusão escolar. Por outro lado, também indica um certo descompasso ou até mesmo um “não sei o que fazer” com o atendimento educacional destinado aos alunos que não se adaptarem ao processo, já que deverão ser encaminhados para “[...] escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996, p.21).

Fica claro que

corre-se o risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade-anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar. Assim, crianças que não apresentem evidências de prejuízos orgânicos são aquelas que reúnem condições para serem incluídas, enquanto que crianças com evidentes prejuízos orgânicos são aquelas sobre as quais existem ‘fortes razões’ para não participarem da escola inclusiva. (BUENO, 1999, p.6).

Assim, para Bueno (1999) o texto legal evidencia a distinção entre crianças normais e crianças com deficiência e contribui para a sua perpetuação, da mesma forma que a Declaração de Salamanca normatiza o atendimento aos então denominados, deficientes.

Mas será que esta posição contribui para que na prática permaneça a distinção entre crianças sem deficiência e com deficiência? Como isso tem se concretizado na escola?

De todo modo, é a própria legislação que, legalmente, tenta garantir aos educandos com necessidades educativas especiais a eficácia do processo, quando ressalta no artigo 59, a importância de se priorizar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; de garantir terminalidade específica para aqueles que não puderem atender ao nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; garantir professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Como bem pontua Ferreira (1998) sabemos que o registro legal, por si só, não assegura direitos, principalmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, revelando talvez, a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades educativas especiais, sobretudo as com deficiência, em nossas políticas sociais.

Assim, a nova LDB visando alcançar a democratização do ensino – ainda não alcançada – entendida aqui como a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino comum e sua consequente garantia de acesso e permanência em uma escola de qualidade, trouxe esse novo acréscimo, apontado agora mais claramente. Fica explícita a aceitação dos princípios veiculados nos documentos sintetizados anteriormente.

No âmbito do Estado de São Paulo a Resolução SE – 95 de 21/11/2000 (SÃO PAULO, 2000) dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Por meio dela a Secretaria Estadual da Educação reitera que o atendimento de educandos com necessidades educativas especiais deve ser realizado “preferencialmente” na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais, assumindo, portanto, parte dos princípios veiculados nos documentos internacionais e na legislação federal.

Acredita que a integração, a permanência, a progressão e o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado.

Afirma que o atendimento a ser oferecido ao aluno com necessidades educativas especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, podendo contar com apoio de profissionais da área de saúde.

Indubitavelmente, a avaliação pedagógica pela equipe da escola é importante, mas ao colocar o termo “podendo contar com apoio de profissionais da área de saúde” tem como pressuposto, por um lado a idéia de que a escola atual não consegue dar conta dela e,

talvez não precise deste apoio. Certo é que a escola não dá conta sozinha dessa nova exigência e nem pode dar, já que sua função é dar conta do pedagógico, ressaltando o apoio dos especialistas da área da saúde. Por outro lado mantém-se atrelada à concepção médica e clínica de atendimento.

Mas, será que os professores contam com esse apoio? Ele está disponível quando a equipe da escola precisar? E de fato, eles precisam disso?

Fica mais claro aqui, o destino dos alunos com deficiências com severo grau de comprometimento, já que, “deverão ser encaminhados às instituições especializadas”.

A resolução propõe a organização de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) na escola, sob a forma sala de recursos ou de classe especial quando houver comprovação de demanda avaliada pedagogicamente, professor habilitado na área, espaço físico adequado (não segregado), recursos e materiais didáticos específicos.

Destaca no artigo 12 que as unidades escolares que não comportarem a existência dos SAPes, poderão contar com o apoio do atendimento itinerante, realizados por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocada em SAPes regionais.

Será que todos os professores de classe comum estão tendo acesso a esse tipo de apoio? Esse “auxílio” é de fato necessário e traz ajuda efetiva?

De qualquer forma, a Resolução aponta ainda, as funções docentes do professor de Educação Especial, que são:

1. Participação na elaboração da proposta pedagógica da escola.
2. Elaboração de plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região.
3. Integrar os conselhos de classe/ciclos/série e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola.
4. Orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns.

5. Oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns.
6. Fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Como se depreende de tais funções, há um destaque para o profissional de Educação Especial que merece considerações. Participar das atividades descritas nos itens 1, 2, e 3 é, de fato, fundamental, considerando que é parte integrante da instituição e que sua participação é imprescindível nas atividades coletivas para a tomada de decisões em relação ao processo educativo. Cabem questões, entretanto, quanto aos itens 4, 5 e 6 considerando as realidades existentes nas escolas. O atendimento feito se dá com base nas concepções e ações vigentes desde há décadas, conforme visto nos itens anteriores e, portanto, o auxílio, orientação e esclarecimentos a serem prestados o serão em bases conflitantes, com o que agora se propõe. Como orientar a equipe escolar e os professores com estratégias, procedimentos e apoio técnico de inclusão que não possuem? Sempre se trabalhou com a segregação! A experiência que têm não é a do ensino dos conteúdos escolares, mas sim, a da superação possível da deficiência.

A formação do professor especialista parece ser colocada à parte do professor de classe comum, há uma distinção entre ambos, mudam-se as funções tanto do professor especial, quanto do professor comum sem preocupações com as realidades vividas anteriormente.

Posteriormente, ainda, com a repercussão da Declaração de Salamanca, no âmbito nacional, surgiu outra justificativa para a inserção da possibilidade da política de inclusão escolar, em âmbito nacional, com a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Essa Resolução, da mesma forma que a Declaração de Salamanca, pontua no artigo 2º a necessidade das escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, ao afirmar que os sistemas de ensino devem garantir o acesso de todos os alunos, devendo “[...] matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [...]” (BRASIL, 1994), passando, assim, a ser responsabilidade da escola e não somente do professor o atendimento a esse novo tipo de alunado.

A sustentação e viabilização do processo de construção da educação inclusiva são reconhecidas com sendo possível somente se o sistema de ensino constituir e fizer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos, tanto humano, quanto materiais e financeiros. A partir daí, um conjunto de prescrições tem que ser garantido, como:

1. Cabe às escolas da rede regular de ensino prever e prover na organização de suas classes comuns, capacitando e especializando professores das classes comuns e especiais, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
2. A distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pela várias classes do ano escolar deve beneficiar as classes comuns, de modo que ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.
3. Os serviços de apoio pedagógico especializados, realizado nas classes comuns, devem acontecer mediante uma atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, da atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, também, da atuação de professores e outros profissionais itinerantes e a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

4. Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, onde o professor de classe especial realiza a complementação ou suplementação curricular.
5. A aprendizagem cooperativa em sala de aula, o trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família e de outros agentes e recursos da comunidade, no processo educativo.
6. É estabelecida a temporalidade flexível do ano letivo, para atender aos alunos com deficiência intelectual ou graves deficiências múltiplas.
7. Podem criar, “extraordinariamente” (artigo 9º) classes especiais, para atendimento transitório de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem “ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas” (artigo 9º) dos outros alunos e que necessitem de ajuda e apoio intenso e contínuo.

Os professores de classe comum, que atendem alunos com necessidades educativas especiais, serão considerados capacitados, desde que comprovem em sua formação – nível médio ou superior mantendo-se a “eterna provisoriade”, segundo Bueno (1999) para tal formação – que foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

Uma análise das entrelinhas de tantas prescrições permite que se apontem as bases utilizadas para tanto, sobretudo quando se passa do genérico dos itens 1 e 2 para as especificações maiores do item 3.

Fica bem visível, nessa análise, que tais prescrições se referem ao atendimento às crianças com deficiência, pois fala de professor de educação especial, salas de recursos e outros profissionais de apoio que são voltados às referências deste alunado, até hoje, em atendimentos diferenciados. Nos últimos itens os de número 6 e 7 – são, ainda, mais explícitas as referências a esses alunos, que são de fato os que necessitam de tanto apoio contínuo.

Tais prescrições não fazem referência às demais necessidades educativas especiais praticamente esquecidas na legislação.

Explicita, ainda, que cabe às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, aos professores que já estão exercendo o magistério.

Quanto aos professores especializados em educação especial, serão considerados professores capacitados, aqueles que comprovarem em sua formação – nível médio ou superior – que desenvolveram competências para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais e que saibam trabalhar em equipe.

Enfim, nessa Resolução há um apontamento acerca das funções do professor especializado e do professor de classe comum, evidenciando a função de papéis e de formação diferenciada de ambos. Existe, nas escolas, atuação colaborativa do professor especializado em educação especial ou a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, assim como de professores itinerantes, conforme prescrito nessa legislação?

Na sequência, em âmbito estadual a Resolução SE – 61, de 5-4-2002 (SÃO PAULO, 2002) com fundamento nas disposições do artigo 58 da Lei nº 9394, de 20.12.96, na Deliberação CEE-SP 05/2000 e na Resolução SE nº 95/2000, resolve que todas as ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais integrem o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

E entende por Apoio Pedagógico Especializado:

o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino-aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências. (SÃO PAULO, 2002, p.1).

Com a criação do Centro de Apoio Especializado, parece que se demarcou a diferenciação entre a escolarização dos alunos sem deficiência e de outra parcela considerada agora, alunos com deficiência. Nesse apoio estão incluídos os alunos “excepcionais para cima” como eram referidos anteriormente, aqueles que podem acelerar seus estudos ou ter outros atendimentos por suas condições.

Enfim, percebemos que o debate vem se efetivando tanto nacional como internacionalmente e o seu cumprimento já é realidade parcial nos sistemas de educação, em diferentes países, inclusive no Brasil. Há assim a necessidade de se pesquisar a realidade escolar brasileira, sobretudo neste trabalho a do município de Araraquara, no início de século XXI, quando se começou propalar o movimento de inclusão escolar.

Faço algumas considerações, a seguir, acerca do que representa na visão oficial a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, como uma das grandes mudanças que ocorreu no sistema educacional nos últimos anos.

A legislação determina, então, preceitos que refletem a discussão atual – e as ações dos sistemas concretizam – em que, de um lado estamos presenciando a fase de transição entre os conceitos de integração e de inclusão, em que é fundamental a equiparação de oportunidades para que todos – inclusive dos com deficiência – possam ter acesso a tudo, em busca da concretização de seus objetivos, e de outro lado, paradoxalmente, continuamos vivenciando momentos de exclusão social e escolar.

As políticas públicas enfrentam na atualidade um grande desafio, que é o de situar a perspectiva de uma educação inclusiva em um país pobre, marcado por uma desigualdade social extremamente exacerbada. Será que em suas condições de funcionamento a escola pública brasileira é inclusiva? Há o acesso a uma escola pública de qualidade? Esse acesso é mascarado pelo estar na classe comum ou em atendimento na educação especial?

Foram traçados aqui inicialmente alguns apontamentos e todo esse material aponta que as políticas públicas ou os grandes movimentos, ainda não conseguiram resolver dilemas e ambiguidades, sobretudo no que se refere à realidade interna das escolas em sua

organização e no que diz respeito, especificamente, ao interior das salas de aulas.

Algumas idéias e alguns caminhos foram apontados, já que

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades educativas especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com este tipo de criança, e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas. (SCHWARTZMAN, 1997, p.65).

Analisando-se o conjunto da legislação, aponto que, a questão que se coloca, não é somente sobre a importância de se garantir a universalização ao acesso à educação desse alunado, que com o tempo tem sido tão excluída do sistema escolar, alcançando a tão sonhada democratização do ensino brasileiro, mas sim questionarmos as reais condições de acesso e permanência.

Assim, sabemos que a bandeira em defesa da inclusão escolar, em consonância com os ideais de uma escolarização para todos, é acenada, mas torna-se de relevante importância nos apercebermos de que maneira é proposta e, principalmente, como ela se concretizou no município de Araraquara no início do século XXI, no que diz respeito à localização física deste alunado.

A CONCRETIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

O início do trabalho se deu com a preocupação de pesquisar quantas e quais escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara estavam incluindo alunos com necessidades educacionais especiais no seu sistema de ensino regular. Tal preocupação foi apontada pelas escolas dando destaque quase que exclusivamente às crianças com deficiência. Daí, pelo fato de as principais prescrições

oficiais e movimentos internacionais que trataram das necessidades educativas especiais terem priorizado nessa política o atendimento às pessoas com deficiência, fato que repercutiu nas escolas pesquisadas.

O primeiro contato, portanto, foi com a Diretoria de Ensino (DE) do município de Araraquara, solicitando uma relação das escolas estaduais, pertencentes a ela, especificando os níveis de ensino, a série e a modalidade de deficiência do aluno incluído no município e na região, com o intuito de se fazer um primeiro mapeamento e sondagem da realidade a ser estudada.

Os itens destacados abaixo apresentam os principais passos do estudo que possibilitou mapear o terreno e subsidiar pistas para esse trabalho.

O LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS

O início do processo se deu, assim, com o levantamento das escolas estaduais, com a modalidade de deficiência e série de inclusão, pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara. Iniciou-se com a entrega de um ofício à referida DE, solicitando uma relação das escolas do município e região com os dados assinalados acima, já que não se tinha disponível de imediato, esse tipo de mapeamento.

O ofício foi entregue e protocolado no primeiro semestre de 2001. A partir de então, foram feitos vários contatos pessoais para se obter um retorno do ofício que fora enviado. Ora informaram que a pessoa responsável estava viajando, ora que precisava ligar para todas as escolas e que seria difícil fazer uma previsão exata de quando terminariam de executar a referida relação.

Do total de 57 escolas pertencentes a essa DE, no início do século XXI, 30 eram do município de Araraquara e 27 da região (Américo Brasiliense, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju). Havia tido o retorno de 39 escolas, tendo faltado 11 do município e 07 da região, para se concluir o levantamento.

A partir de então, iniciou-se o levantamento das 18 escolas que faltavam, via contato pessoal e/ou telefônico, dialogando

sempre com a coordenadora, a diretora e/ou os professores, o que pareceu proveitoso, pois foi possível um diálogo mais próximo com a unidade escolar, já que até o momento não tinha sido possível.

Antes de iniciar o quadro que apontava o levantamento solicitado, com o levantamento da DE, algumas dificuldades foram encontradas e merecem destaque.

Ao todo, faltavam 18 escolas para entrar em contato. De todas, apenas uma escola do município soube responder de imediato e com exatidão o número de crianças incluídas no seu ensino comum e o tipo de deficiência.

Para o restante das escolas foram retornadas as visitas e ligações telefônicas durante mais alguns dias, sendo que faltou apenas uma escola rural, já que devido à sua localização foi dificultado o contato.

De imediato, foi possível verificar certa dificuldade das unidades escolares em retornar a informação com os dados. Tal fato propiciou levantar algumas questões: será que a escola já tinha se atentado para a questão da inclusão escolar? Ou, o fato ter aluno incluído não modificou de maneira significativa a dinâmica escolar? Ou ainda, simplesmente a escola não tinha tido tempo para realizar tal levantamento, em detrimento de outras tarefas que considerou mais importante?

Foi possível, assim, construir, a partir do levantamento realizado por meio do contato com a DE e as Unidades Escolares, uma relação das escolas estaduais, com as modalidades de deficiência e as séries de inclusão.

Do rol de escolas averiguadas, iniciou-se uma seleção prévia para saber quais pertenciam ao ciclo I do ensino. Tal levantamento possibilitou o encadeamento de algumas ideias que resultaram nos tópicos abaixo relacionados.

NA REGIÃO

O levantamento fora realizado em 9 municípios pertencentes à região, num total de 27 escolas estaduais.

O quadro de inclusão por séries, na distribuição regional, apontou nas séries iniciais, um maior número de alunos com deficiência intelectual (7) seguidos pelos com deficiência auditiva (6) e com deficiência física (4) sendo que não foi apontado nenhum com deficiência visual incluído nestas séries.

Das escolas pertencentes à região, uma única escola mencionou a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, não apontando modalidades de deficiências, tal escola responsável pelas séries iniciais do ciclo I, apontou na 4ª série a inclusão de 3 alunos, na 1ª série 1 aluno e na 2ª série também 1.

Assim, no Ensino Fundamental (ciclo I), do total regional de escolas pertencentes à DE de Araraquara, de acordo com o levantamento realizado, foi possível perceber que o maior número delas se dedicavam ao ciclo I do ensino fundamental, num total de 18 escolas, sendo que no ano letivo de 2001 foram incluídos um total de 22 alunos com algum tipo de deficiência no seu ensino comum.

INDÍCIOS PRELIMINARES NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Da relação de escolas estaduais fornecidas pela DE, no município, havia um total de 30 escolas, sendo uma rural, sobre a qual não foi possível incorporar os possíveis resultados de sua inclusão. Vou trabalhar a partir daqui, então, com um total de 29 escolas estaduais situadas no município de Araraquara.

Dessas 29 escolas, 12 eram destinadas somente para as séries iniciais do ensino fundamental. Houve um trabalho exaustivo de tentativas de contato pessoal ou por telefone com essas escolas estaduais. Ocorreu uma circulação por essas escolas, na busca de depoimentos que possibilitassem, nesse primeiro momento, a realização de uma sondagem e um mapeamento das escolas estaduais que tinham alunos incluídos, havendo assim, uma aproximação o que resultou no quadro 1.

Quadro 1 – Relação escolas estaduais, no município de Araraquara, com níveis de ensino, modalidade de deficiência e série de inclusão

ESCOLA	CLASSE ESPECIAL	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
01	NÃO	01 DI	01 DI	06 DI	06 DI	14
02	SIM	-	-	-	01 DF	01
03	NÃO	-	-	-	01 DF	01
04	NÃO	-	01 DA	-	-	01
05	SIM	01 DF	01 DF 01 DA 01 DI	-	-	04
06	SIM	01 DA	-	-	01 DA	02
07	NÃO	-	-	01 DV	-	01
08	NÃO	-	-	01 DA 01 DI	01 DF	03
09	NÃO	-	-	-	01 DF	01
10	SIM	01 DA	01 DV	01 DA	08 DA 01 DV	12
11	NÃO	-	-	-	-	00
12	NÃO	-	-	-	-	00
TOTAL	04	04	06	10	20	40

Legenda: DI – Deficiência Intelectual DA – Deficiência Auditiva DV – Deficiência Visual DF – Deficiência Física.

Fonte: Zeppone (2005).

A partir desse quadro e do levantamento realizado, é possível neste momento, extrair alguns elementos para análise. Do total de 12 escolas que se dedicam ao ciclo I do ensino fundamental, 10 indicaram que possuíam em seu ensino regular, alunos com deficiência incluídos em seu ensino comum.

Assim, das 12 escolas estaduais (indicadas no quadro 1) que se dedicam às séries iniciais do ensino fundamental, as de nº 01 a 10 possuíam alunos com deficiência incluídos em classe comum. Do conjunto dessas escolas, as de número 2 e 5 tinham classe especial de DI, a escola 6 tinha classe especial de DI e DA e a escola 10 tinha classe especial de DI, DA e DV. Marcando a presença das classes especiais. A presença do professor especialista nessas escolas era apontada, de forma geral, como um apoio para a prática docente dos professores que estavam recebendo alunos com deficiência em sua sala de aula comum. Foi possível presenciar os seguintes depoimentos das professoras e o último de uma diretora:

“Sem ela (professora especialista) seria difícil.”

“Ela (professora especialista) dá uma mãozona.”

“Se aqui tivesse um professor de classe especial, seria mais fácil. A gente tem que ir pelo bom senso.”

Havia concentração maior de alunos DI (16) e DA (15), sendo atendidos no ensino comum, tendo menor ênfase os DF (06) seguidos dos DV (03). Tal fato talvez pudesse ser explicado pelo número maior de classe especial de DI e DA no município, já que de acordo com depoimentos de algumas diretoras, a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais, encaminhados para a classe comum tinham como origem a classe especial.

Cabe destacar que a escola número dois possuía classe especial DI e esta era vista, mesmo antes da implantação da política de inclusão, tendo como fim último o processo de inclusão escolar de seus alunos.

A maior concentração de sujeitos incluídos no ensino comum, nas séries iniciais do ensino fundamental, se dava nas 3^a e 4^a séries, os com deficiência intelectual (13) e os com deficiência auditiva (11) são os mais frequentes, seguidos pelos com deficiência física (4) e por último os com deficiência visual (2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há época, a política de inclusão escolar era uma realidade física quanto à localização das crianças, concretizada nas escolas pesquisadas, mas não tão visível assim quando o contato é com a Diretoria de Ensino, já que não tinham atentado, naquele ano, para a importância desse levantamento, ou seja, a política no âmbito do sistema estava bem incipientemente cuidada.

Assim, no ano de 2001, foi possível obter dados referentes ao processo de inclusão escolar, no município de Araraquara e região, em classes de I ciclo do Ensino Fundamental, que resultaram no quadro 1. Conforme já mencionado, foi obtido por meio de visitas e telefonemas às 57 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara, com a coleta de depoimentos de professores, coordenadores e diretores. No geral, do número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular, a maior concentração era dos com deficiência intelectual (23), tendo pouca diferença em relação aos com deficiência auditiva (21). Aglutinando os com deficiência física, deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem (18), não ultrapassava os com deficiência intelectual e auditiva (44), nem se igualam aos com deficiência intelectual (23). Perfazia um total de 62 alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum.

No total geral tínhamos 62 alunos com necessidades educativas especiais incluídos no ensino comum, no ano letivo de 2001, nas escolas estaduais do município e região. Deste total, 23 eram com deficiência intelectual, 21 com deficiência auditiva, 10 com deficiência física, 03 com deficiência visual e 5 foram indicados com problemas de aprendizagem. Cabe destacar que a inclusão de alunos com superdotação não foi mencionada em nenhuma das escolas pesquisadas.

A deficiência intelectual foi a modalidade de deficiência que, em termos de quantificação, mais foi incluída no ensino comum. Tal fato me levou a questionar, por exemplo, os meios empregados, para diagnosticar, ou simplesmente levantar hipóteses acerca desta deficiência. Que parâmetros utilizam os professores, direto-

res ou coordenadores, para classificarem os alunos como deficiente mental? Será que todo esse contingente, realmente se enquadra no padrão de crianças com deficiência intelectual? Será que estavam todos em classe especial?

Tal fato, também pode ser ilustrado com os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2002². As necessidades educativas especiais consideradas nos levantamentos foram: visual, auditiva, física, intelectual (à época mental) e múltiplas, foram considerados também, os superdotados, portadores de condutas típicas e outras, aponta um aumento de 36% na matrícula desses alunos em classes comuns dos três níveis de ensino. Foram registrados 110.536 alunos com necessidades especiais em classes comuns, ou seja, de cada 100 estudantes com necessidades especiais, 24 já estudavam em classes comuns.

Dado de importância fundamental, que foi possível verificar com este levantamento, foi que o processo de inclusão escolar coloca ênfase sobre os alunos com deficiência, como já havia afirmado anteriormente. No primeiro levantamento realizado (quadro 1), do total de alunos, uma minoria pertencia, por exemplo, ao contingente de alunos com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente estes praticamente desapareceram.

Como se nota, a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum era realidade concretizada nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Araraquara, no período pesquisado. Esses dados indicaram que a inclusão escolar, enquanto formalidade, no município e região de Araraquara, já não era apenas uma intenção, mas realidade que aparecia incisivamente sobre o contingente denominado dos com deficiência, sejam eles, físicos, intelectuais, auditivos ou visuais, na verdade essa nomenclatura era, ainda, predominante para as escolas e para os professores, fato que os deixava inseguros, e aponta para novos rumos em pesquisas, como demonstra o seguinte depoimento de uma professora de ensino fundamental:

² Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/noticias/not123.htm>>. Acesso em: 18 out. 2003.

“Eu fico naquela expectativa: será que eu vou conseguir trabalhar da mesma maneira como eu trabalhava nos anos anteriores? Será que vai acontecer algum imprevisto?”

Diante deste quadro que se põe, podemos prosseguir nossos estudos e questionar: Se esta era a realidade no início do século XXI, como está 12 anos depois? Assim, teremos dados para um próximo trabalho.

ABSTRACT: *Nowadays, many national and international changes are occurring. Once it affects everything, schools are not exceptions. In this work, among several educational ways on following these changes, the politic of school inclusion must be highlighted. Thus, my attempt is to bring a systematization of some legal references related to school inclusion of children who have special educational necessities in common classes. This was really important during the research of this reality in Araraquara city in 2001. As a result, it could be noticed that the politic of inclusion of these students on common classes happens on state schools that belong to the teaching network of Araraquara. This data shows that formal school inclusion is a reality for physical, mental, auditory and visual deficient people on Araraquara region. This nomenclature is widely used by schools and teacher causing them insecurity and opening possibilities for new paths on research.*

KEYWORDS: *School inclusion. Legislation. Special educational necessities.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Título V, Cap. V – Da Educação Especial (Artigos 58º a 60º). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1E, p.39-40, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título X – Da educação dos excepcionais (Artigos 88 e 89). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 9 set. 2012.

_____. Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971. Artigo 9º. Fixa diretrizes e bases para ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 9 set. 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, n.5, 1999.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1998.

CENSO. **Mostra fortalecimento da educação inclusiva**. <<http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/noticias/not123.htm>>. Acesso em: 18 out. 2003.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Y Ciencia España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad**. España: Salamanca, 1994.

FERNANDES, A.V. M. Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB. In: SILVA, C.S.B.; MACHADO, L.M. (Orgs). **Nova LDB – Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, 1988. p.59-73.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: _____. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Campinas: UNICAMP, 1998. p.7-35. (Cadernos CEDES, 46).

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE-SP – 95, de 21 novembro 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 nov. 2000. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm>. Acesso em: 18 out. 2003.

_____. Resolução SE-SP – 61, de 5 de abril de 2002. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 abr. 2002. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/61_2002.htm>. Acesso em: 18 out. 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Parecer CEE nº 67/98. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. **Legislação de ensino fundamental e médio.** Compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, v.45, p.184-203, 1998.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: MEMNON, 1997. p.62-66.

ZEPPONE, R. M. O. **A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente.** 2005. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE: PERCALÇOS PARA O TRABALHO DA ENFERMAGEM

Kalyane Kelly Duarte de OLIVEIRA*
Ana Paula Nunes de Lima FERNANDES**
Larissa Mendonça TORRES***
Ana Dulce Batista dos SANTOS****
Akemi Iwata MONTEIRO*****

RESUMO: O presente estudo visa analisar o histórico das denúncias de violação dos direitos da criança e do adolescente recebidas pelo Conselho Tutelar de Mossoró/RN, no ano de 2009 e 2010, e discutir o trabalho de enfermagem frente as violações. Como fontes foram utilizados os relatórios de ocorrências publicados pelo Conselho Tutelar. Os dados foram analisados pelo emprego das técnicas de estatística descritiva simples utilizando frequências relativas e absolutas. Os dados foram apresentados através de gráficos e quadros. Os principais

* UnP – Universidade Potiguar. Departamento de Enfermagem. Natal – RN – Brasil. 59056-000 – kkoliveira@unp.br

** Discente de Enfermagem. UnP – Universidade Potiguar. Natal – RN – Brasil. 59056-000 – larissatorres_@hotmail.com

*** Discente de Enfermagem. UnP – Universidade Potiguar. Natal – RN – Brasil. 59056-000 – larissatorres_@hotmail.com

**** Mestre em Enfermagem. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-graduação em Enfermagem. Natal – RN – Brasil. 59078-970 – anadulcebs@yahoo.com.br

***** UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Enfermagem. Natal – RN – Brasil. 59078-970 – akemiwata@hotmail.com

resultados apontam à necessidade de se entender melhor as relações familiares e o desrespeito aos direitos da criança. Será necessário entender a estrutura, os valores, as condições sociais e as relações que envolvem as famílias das crianças cujos direitos são violados, para se definirem Políticas Públicas. Identificam-se esses fatores como percalços para o trabalho da enfermagem, além da dificuldade de reconhecer os casos, e a super lotação dos hospitais.

PALAVRAS-CHAVE: Violação. Criança. Adolescente. Enfermagem. Conselhos Tutelares.

INTRODUÇÃO

Duas décadas depois da assinatura da Convenção dos Direitos da Criança grandes avanços já foram registrados, como a redução da mortalidade infantil no mundo. Contudo as crianças ainda são alvo de violação de direitos que vão desde a violência, à negação de direitos como saúde e educação. Tais violações podem ser expressas no cotidiano das publicações das nações unidas.

Cerca de 51 milhões de nascimentos ficam sem registros de nascimento a cada ano nos países em desenvolvimento. Além disso, cerca de 218 milhões de crianças, de 5 a 14 anos, estão envolvidas em trabalho infantil. Calcula-se que 1,2 milhões de crianças são vítimas do tráfico de menores a cada ano. Mais de 300 mil crianças-soldado, algumas de apenas oito anos de idade, são exploradas em conflitos armados em mais de 30 países. Existe a suspeita de que cerca de dois milhões de crianças são exploradas através da prostituição e da pornografia. Quarenta milhões de crianças com menos de 15 anos sofrem negligências, no que se refere aos cuidados sanitários e sociais (UNICEF, 2009).

Segundo a legislação vigente em nosso país, crianças e adolescentes são prioridades absolutas no que se refere à salvaguarda de seus direitos fundamentais, portanto, cabe ao Estado garantir com absoluta prioridade a defesa destes direitos, mas não somente ao

Estado, pois também é dever da família e de toda a sociedade assegurar à criança e ao adolescente o respeito aos seus direitos garantidos por lei (BRASIL, 1990).

Mesmo assim o número de denúncias de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes tem crescido consideravelmente no município de Mossoró/RN. Somente em 2009, foram registrados 958 casos pelo Conselho Tutelar e em 2010 1006 casos. Esta constatação vem preocupando as autoridades envolvidas com o problema, como os profissionais de saúde e educação (ALGERI; SOUZA, 2006).

Depreende-se que o conhecimento dos principais tipos de violações e suas características pode ajudar aos profissionais de saúde a identificá-los com mais eficiência e orientar na busca de informações que contribuam com os cuidados de saúde e com os encaminhamentos cabíveis.

Considerando que a saúde, ou sua ausência, é, acima de tudo, um problema social, as conseqüências da violação de direitos, que têm estreita relação com diversos desequilíbrios comportamentais e injustiças sociais, portanto, trata-se de um problema de saúde (MINAYO; ASSIS, 1993).

A ação do profissional de saúde pode contribuir para atenuar as conseqüências da violência e, principalmente, para preveni-la. Dessa forma, justifica-se a necessidade do profissional de saúde de conhecer os principais tipos de violência, suas características e das pessoas envolvidas e, por fim, a forma mais adequada de proceder diante da situação estudada.

A identificação das principais violações de direitos e seus agentes contribuirá para que se possam elaborar políticas públicas específicas para cada caso considerando a sua relevância relativa para o problema como um todo. Pretende-se estudar situações concretas relacionadas às formas de violência que afetam infância e juventude, e ainda obter elementos para discutir estas situações, em termos de como e quanto elas são apreendidas e registradas.

Assim, o presente estudo visa analisar o histórico das denúncias de violação dos direitos da criança e do adolescente recebidas pelo

Conselho Tutelar do município de Mossoró-RN e discutir o trabalho de enfermagem frente as violações .

METODOLOGIA

Estudo de corte transversal, descritivo, desenvolvido através de uma pesquisa documental nos registros de violação dos direitos da criança e do adolescente, do Conselho Tutelar (CT) do município de Mossoró-RN no ano de 2009 e 2010.

A coleta das informações aconteceu de forma sistemática. Inicialmente, foram identificadas as violações dos direitos das crianças e dos adolescentes mais recorrentes registradas no CT. Essas notificações foram categorizadas a partir de fichas preparadas para este fim, propostas por Bazon (2008), contendo uma lista de categorias originalmente empregadas pelos conselheiros.

Além da caracterização das violações, foram feitas a caracterização dos envolvidos e das circunstâncias: o perfil da vítima, o perfil do agressor, descrição das circunstâncias da violação e o encaminhamento dado pelos conselheiros.

A análise dos dados ocorreu pelo emprego das técnicas de estatística descritiva simples utilizando frequências relativas e absolutas. Para a tabulação dos dados foi utilizando o software Microsoft Excel 2007. Os dados foram apresentados através de gráficos e quadros.

Cumprindo aos requisitos éticos o estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa da Universidade Potiguar Unp protocolo nº164/2010 CAAE: 0168.0.052.000-10.

RESULTADOS

Quadro 1 – Distribuição dos casos de violação dos direitos da criança e do adolescente por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	33ª ZONA	34ª ZONA
0 A 4 ANOS	71	68
5 A 9 ANOS	127	119
10 A 14 ANOS	191	178
TOTAL	520	486

FONTE: Conselho Tutelar de Mossoró-RN (2009;2010).

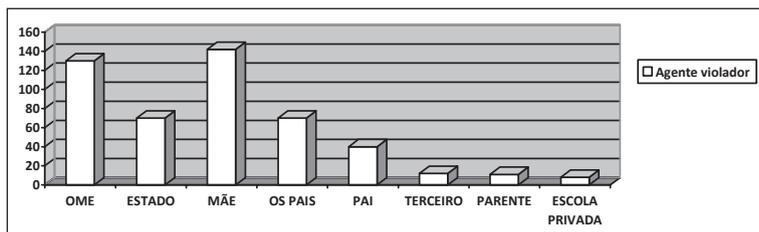
Quadro 2 – Tipos de Violação

TIPO DA VIOLAÇÃO	33ª ZONA		34ª ZONA	
	2009	2010	2009	2010
ABUSO SEXUAL	08	09	06	05
AGRESSÃO FÍSICA	10	15	20	22
MAUS TRATOS	00	00	02	05
FALTA DE CERTIDÃO DE NASCIMENTO	16	09	02	02
CONFLITO FAMILIAR	115	111	33	37
DECLARAÇÃO BOLSA FAMÍLIA	72	74	75	76
EVASÃO ESCOLAR	35	34	65	59
EXP. SEXUAL	03	05	09	12
NEGLIGÊNCIA	98	101	194	197

TIPO DA VIOLAÇÃO	33ª ZONA		34ª ZONA	
	2009	2010	2009	2010
REBELDIA	00	00	45	51
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	28	31	05	03
MATERIAL ESCOLAR	00	00	24	03
AMEAÇA	00	00	02	04
DOCUMENTO RETINO	00	00	01	00
ATO INFRACIONAL	68	82	00	00
IMPEDIMENTO A ESCOLA	00	00	00	00
IMPEDIMENTO A SAÚDE	08	04	00	00
ABANDONO	48	45	00	00
TOTAL	509	520	486	466

FONTE: Conselho Tutelar Mossoró-RN (2009; 2010)

Gráfico 1 – Principais agentes violadores do direito



FONTE: Conselho Tutelar Mossoró – RN (2009;2010)

DISCUSSÕES

O Conselho Tutelar (CT) é um órgão público municipal, de caráter autônomo e permanente, cuja principal função é fiscalizar e fazer cumprir os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), realizando atendimento e encaminhamento dos casos de violência denunciados. Os Conselheiros (cidadãos/profissionais da comunidade) exercem mandato de três anos e são responsáveis pela comunicação dos casos suspeitos ou confirmados de violências, determinando as medidas de proteção necessárias, solicitando serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, encaminhando as vítimas e famílias ao Ministério Público (BRASIL, 1990).

Este conselho divide-se em duas zonas, a 33º e 34º. A referência física para essa divisão é a antiga linha ferroviária que, praticamente, divide a cidade ao meio. A zona 33º compreende 22 bairros e a zona 34º abrange 25 bairros e a zona rural do município. Nestas zonas atuam 20 conselheiros em estruturas precárias para o desenvolvimento das ações.

Mossoró é a segunda cidade mais populosa do estado do Rio Grande do Norte, também considerada a capital do oeste potiguar, distando 275 quilômetros da capital Natal. Localiza-se na mesorregião Oeste Potiguar. Principal cidade da Costa Branca Potiguar, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2009, possui uma população de aproximadamente 244.287 habitantes, o que a coloca como a vigésima maior cidade do Nordeste.

De acordo com os relatórios do conselho tutelar das zonas 33º e 34º, no período de janeiro de 2009 a dezembro de 2010, foram denunciados no município de Mossoró 1.981 casos de violência contra a criança e adolescente, destes, 1.029 na zona 33º e 952 casos na zona 34º. Essa distribuição demonstra uma homogeneidade entre as zonas quanto ao número de denúncias. Não representando influência das localizações geográficas nos números de casos por zona.

CONHECENDO A VÍTIMA

Quanto a faixa etária da criança e adolescente vítima de violação de direitos, conforme observado na tabela 1, observa-se a predominância de casos na faixa etária entre 10 e 14 anos com 367 dos casos, na fase de adolescência precoce. E, uma incidência menor nas crianças entre 0 e 4 anos com 141 casos (Quadro 1).

A violência é o principal responsável pela morte dos brasileiros de 01 até 39 anos de idade, e representam a 3ª causa de morte na população geral. Crianças filhas de mães que sofrem violência intrafamiliar têm três vezes mais chances de adoecer e mais da metade dessas crianças repetem pelo menos um ano na escola, abandonando os estudos, em média, aos nove anos de idade. Os homens são as principais vítimas dos acidentes, contribuindo com o maior número de mortos e de traumatizados. A cada 100 mil ocorrências, 54 envolvem homens, enquanto as mulheres representam 44 desse universo (BRASIL, 1990).

Dos 483 casos registrados na zona 34º, em 275 dos casos as vítimas foram do sexo masculino e em 208 foram do sexo feminino. Em termos proporcionais, a maioria dos casos envolve vítimas do sexo masculino. Os menores do sexo masculino são mais propensos à rebeldia, ao envolvimento com atos violentos e sua busca por autonomia estimula os conflitos com pais e responsáveis. Os menores do sexo feminino por sua vez são mais propensos a violência intrafamiliar, exploração e abuso sexual. (JUNQUEIRA, 2002; BRASIL, 2009).

OS TIPOS DE VIOLAÇÕES

O quadro 2 mostra os tipos de violação registradas nas duas zonas do CT. Percebeu-se que mesmo trabalhando no mesmo espaço físico e regidos pelas mesmas leis as categorias de notificação diferem de uma zona para outra.

Entre as crianças de até um ano, as principais formas de violência são as agressões: maus-tratos, negligência, violência física e abuso sexual. Para as crianças de 1 a 4 anos, as principais formas e

naturezas das violências são: sexuais, psicológicas, físicas e a negligência/maus-tratos. Em crianças de 5 a 9 anos, as principais formas e naturezas das violências são: sexuais, físicas, psicológicas e negligência/maus-tratos (BRASIL, 1990).

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2009), a mortalidade da população jovem brasileira é marcada pelas agressões, homicídios, suicídios, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, afogamentos, envenenamentos e outras. As agressões (52,9%), seguidas pelos acidentes de transporte (25,9%) e afogamentos (9,0%), são as principais causas de óbito na faixa de 10 a 19 anos.

O abuso sexual é definido como qualquer conduta sexual com uma criança levada a cabo por um adulto ou por outra criança mais velha. Isto pode significar, além da penetração vaginal ou anal na criança, também tocar seus genitais ou fazer com que a criança toque os genitais do adulto ou de outra criança mais velha, ou o contacto oral-genital ou, ainda, impor um contacto dos genitais do adulto com a criança. Num sentido mais amplo, embora de menor exatidão, o termo “abuso sexual de menores” pode designar, também, qualquer forma de exploração sexual de crianças e adolescentes, incluindo o incentivo à prostituição, a escravidão sexual, a migração forçada para fins sexuais, o turismo sexual, o rufianismo e a pornografia infantil (JUNQUEIRA, 2002).

Segundo Costa et al. (2007), a negligência familiar acontece quando os pais ou responsáveis falham na provisão de cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social adequados, devido à condição socioeconômica desfavorável da família. O abandono é considerado o tipo mais grave de negligência familiar; conseqüentemente constitui um importante problema social. Crianças e adolescente são vulneráveis para enfrentar sozinhos as exigências do ambiente, tendo em vista a imaturidade.

Quanto à violência física, estudos apontam ser a forma mais visível do fenômeno caracterizada pelo dano físico e comumente enfatizada pelos pais como método de educar.

O estado quando deixa de cumprir com as obrigações como saúde, educação e moradia. Há, também, casos em que algum

agente público, representante do estado, extrapola os limites de seus poderes, por exemplo, abuso de poder policial. Há registros em que a escola privada age de forma arbitrária submetendo a criança ou a família a constrangimentos diversos. Acontecem casos em que a documentação de alunos para transferência é retida com o objetivo de forçar a família a efetuar pagamentos de mensalidades atrasadas. Em outros casos, alunos são proibidos de realizarem as avaliações devido à falta de pagamento por parte dos pais.

A escola privada viola os direitos da criança quando restringe o seu acesso à educação ou não preserva a sua integridade física e emocional no âmbito da escola. É comum que alguns pais deixem de cumprir com pagamentos de mensalidades escolares. Nesses casos, a escola deve responsabilizar os pais e deve evitar submeter a criança a quaisquer tipos de constrangimentos

No entanto, algumas vezes os menores são impedidos de participar de atividades educativas na própria escola, recebendo um tratamento discriminatório. Noutras oportunidades, quando há pedido de documentação para fins de transferência escolar, os documentos do aluno são retidos, negando o direito fundamental ao ensino.

Em relação ao bolsa família percebeu-se pelos números que é comum a prática de outra pessoa, que não seja o cuidador, reter o cartão da criança, apoderando-se do benefício.

Quando a pauta é a violência psicológica pode-se afirmar que essa permeia todas as formas de violação. Como afirma Leal (2007) a diferenciação entre violência física e psíquica, não parece muito correta, porquanto se bem é certo que pode existir violência psicológica independente de qualquer lesão física, no caso de violência física, esta leva inerente uma consequência ou maltrato psicológico.

O AGENTE VIOLADOR

O principal agente violador individual é a mãe da vítima, 144 registros. Na segunda posição está a própria criança com 129 casos,

é violador e vítima. Em seguida, os pais (pai e mãe conjuntamente) e o Estado (órgãos ou agentes do poder público) são os principais violadores, cada um deles com 70 casos (Gráfico 1).

O grupo formado pelos pais e parentes da vítima se constitui o principal agente violador. A família, que deveria ser o suporte da criança, como mostra os números, é a principal fonte de desequilíbrio e de insegurança. Por sua vez, a própria criança pelos atos de rebeldia, abandono da escola e pelo envolvimento em atos de violência também contribui para a negação dos seus direitos. Os agentes externos ao círculo familiar são os que menos agredem o direito da criança e do adolescente na cidade de Mossoró – RN.

Assim, a família é o espaço íntimo, onde seus integrantes procuram refúgio, sempre que se sentem ameaçados. No entanto, é no núcleo familiar que também acontecem situações de violência que modificam para sempre a vida de um indivíduo, deixando marcas irreparáveis em sua existência (ROSAS; CIONEK, 2006).

Estudo realizado em escolas públicas do Município de São Gonçalo (RJ) e demonstrado por Assis e Deslandes (2006) mostra que a experiência de sofrer ou imprimir abusos físicos é recorrente entre os estudantes. Esses, freqüentemente, são vítimas de seus pais, evidenciando-se que a prática de bater e apanhar, continua sendo uma forma habitual de resolução de conflitos familiares. Um total de 27,7%, cerca de 1.600 adolescentes entrevistados informaram sofrer abuso físico severo da mãe e 16,7% do pai.

As autoras acima citadas explicam que o fato da mãe bater mais que o pai se deve, sem dúvida, ao fato dela estar mais presente com os filhos e dedicar mais tempo e energia a sua educação, para a qual o abuso físico continua sendo um método de impor disciplina. As agressões incluem chutes, murros ou mordidas, bater com objetos, espancar, queimar alguma parte do corpo, ameaçar ou efetivamente usar armas contra o adolescente. A agressão física considerada menos severa por ser naturalizada na cultura brasileira, é a palmada e foi relatada por 53,9% dos alunos quando praticada pela mãe; e por 34,5% quando provocada pelo pai.

No entanto Rosas e Cionek (2006) colocam que para se chegar às raízes do problema da violência doméstica é necessário superar

o mito de família, enquanto instituição intocável, para que os atos violentos ocorridos dentro do ambiente familiar não permaneçam no silêncio, mas sejam denunciados a autoridades competentes a fim de que se possam tomar providências.

Para que providências sejam tomadas, trabalhos de prevenção, intervenção e denúncia deve ser estabelecida, e a enfermagem tem todo o gabarito para implementar, ações como estas na comunidade, assim como em ambiente hospitalar.

A criança torna-se um dos principais violadores do seu direito quando se expõe deliberadamente a riscos e violência. Segundo Walksamam (2003), as principais causas de risco à saúde dos adolescentes são: acidentes de transporte (como motorista e passageiro), atropelamentos, acidentes como ciclistas e motociclistas, fraturas associadas a práticas esportivas, afogamento, homicídios e intoxicação por abuso de drogas.

O TRABALHO DA ENFERMAGEM FRENTE A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Cabe aos profissionais de saúde, entre esses o enfermeiro, que é o profissional que mantém mais tempo de contato com o paciente, identificar, tratar, avaliar e encaminhar, quando necessário para outros profissionais especializados que podem e devem compor uma rede de atenção. Todos os casos suspeitos e/ou confirmados de violações dos direitos da criança e do adolescente devem ser remetidos ao Conselho Tutelar.

De acordo com o Art. 13º do Estatuto da Criança e do Adolescente, “os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (BRASIL, 1990, art. 13º, p.19).

Dessa maneira, acredita-se que o enfermeiro precisa ter conhecimento sobre a problemática da violação dos direitos, para cumprir com sua responsabilidade em relação a encaminhamentos e assistência profissional. Além disso, deve haver compromisso legal

e moral, enquanto cidadão/profissional, investigando diante dos órgãos públicos pertinentes como o conselho tutelar.

As dificuldades de atendimento as crianças vítimas de violação e violência encontradas nos serviços de saúde podem ser agrupadas de acordo com Gonçalves e Ferreira (2002) da seguinte forma: A identificação da violência nos serviços de saúde é ainda carregada de muitas incertezas. A questão não tem sido tratada na maioria dos currículos de graduação logo, muitos profissionais não dispõem de informações básicas que permitam diagnosticá-la.

Ultrapassada a dificuldade inicial em reconhecer os casos, uma outra dúvida tem surge entre dos profissionais de saúde: o ato de notificar representa uma quebra do sigilo profissional? O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990, art.13 e art.245) tornou obrigatória a notificação de casos suspeitos ou confirmados, prevendo penas para os responsáveis por estabelecimentos de saúde e educação que deixarem de comunicar os casos de seu conhecimento.

Outro ponto é que os casos que chegam aos serviços têm especificidades que podem facilitar ou dificultar o atendimento e o ato de notificar. Assim, as famílias podem fornecer ou negar informações que fundamentem as suspeitas, podem sentir-se ameaçadas ou protegidas pelo atendimento e pelo ato de notificar.

Por outro lado, Leal e Lopes (2005) ressaltam outras questões como a superlotação dos hospitais públicos, as filas intermináveis de usuários nos hospitais, para resolver o que a atenção básica e os postos da saúde não dão conta. Ainda cita a falta de estrutura física e equipamentos para atender as vítimas que em situação de tamanho sofrimento se misturam a casos menos urgentes nos serviços.

A realidade do cuidado as crianças vítimas de violência só é vivida e explicada por quem faz parte desse cotidiano (o profissional de saúde), pois, para ele, não existe emergência lotada, horário ou limite para as internações.

Algumas crenças permeiam o fenômeno da violação nas sociedades, como cita Silva et al. (2009, p.56):

As justificativas para isso derivam, muito frequentemente, de certas normas sociais que definem papéis e responsabilidades dos pais ou responsáveis com relação aos filhos, das quais a mais comum atualmente é a violência física socialmente banalizada, já que o bater é utilizado como uma forma de educar, de modo que qualquer intervenção que afronte o discurso dos pais é considerado como intrusivo e ofensivo à autoridade paterna.

Assim, por se haver a submissão das vítimas aos violadores, aquelas encontram dificuldades de romper o silêncio, por serem coagidas por medo, insegurança ou até mesmo pela dependência financeira o que dificulta muitas vezes o trabalho dos profissionais de saúde e de outras instâncias sociais encarregadas de atuar contra a violação.

Estudo de Silva et al. (2009) aponta que os profissionais de saúde consideraram importante a realização da notificação, sendo reconhecida como uma forma de ruptura da violação e de visibilidade ao problema, pois são dados, são números, gerando subsídios para investimento em políticas públicas.

Mas o mesmo estudo mostra o caráter contraditório do discurso uma vez que os profissionais não efetivam a notificação das violações nos serviços porque tomam por base o discurso da mãe ou do acompanhante da criança e não as provas físicas. Um dos fatores mais complexos para criar alternativas de soluções relativas à violação é que a intervenção junto às famílias ainda é vista como uma forma de invasão de privacidade (ZOTTIS; ALGERI; PORTELLA, 2006).

Outra crença existente entre os profissionais é que a investigação de um caso de violação pode trazer conseqüências para si. Outros consideram a violação um problema a ser resolvido pelos governantes, caindo na inércia de que nada pode fazer, e ainda por achar que pelas proporções atingidas pelas violações são irreversíveis.

Assim é importante esclarecer que investigar e encaminhar as vítimas de violação não é apontar culpados deixando para outras instâncias a definição de culpabilidade e a punição do agressor. E

manter-se na inércia quando se pode atuar como representante do poder público é contribuir para que, num futuro bem próximo, a violação dos direitos seja de fato irreversível (DESLANDES, 1994).

Assim, mesmo diante do todo aparato legal, principalmente a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitos profissionais ainda agem por crenças e normas culturais, muitos não dispõem de conhecimento sobre a violação e em consequência disso, sentem-se impotentes para atuar além do atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações obtidas junto ao Conselho Tutelar de Mossoró demonstram uma situação grave de desrespeito aos direitos da criança. De forma geral, as características dos atos de violação, das vítimas e dos violadores são semelhantes às encontradas em outras regiões do país. Entre os principais violadores dos direitos, segundo os relatórios, estão a Criança e o Estado.

Sugere-se que os coordenadores das duas zonas do Conselho Tutelar discutam o conteúdo dos relatórios e que possam ser padronizados, que haja maior detalhamento das informações para que possa ajudar às autoridades e aos pesquisadores dos problemas sociais.

É sugerido ainda o trabalho do Conselho Tutelar junto à enfermagem, tendo em vista que as crianças violentadas, e seus responsáveis, agressores ou não, ficam em contato direto com os profissionais. É necessário que os mesmos conheçam o trabalho do Conselho Tutelar e que o Conselho conheça a forma como a enfermagem trabalha esses casos, e orientar a melhor maneira de realizar denúncia, respeitando a integridade e sigilo, para que juntos possam agir objetivando a prevenção da violência.

ABSTRACT: *This study aims to examine the history of complaints of violation of the rights of children and adolescents received by the Child Protection Council Mossoró-RN in 2009 and 2010, and discuss the nursing work against violations. It was used as sources of occurrence*

reports published by the Child Protection Council. The data was analyzed by the techniques of descriptive statistic using relative and absolute frequencies. Data was presented through graphics and charts that characterize the local situation. The main results indicate the necessity to better understand family relations and the disrespect to the rights of children. To establish public policies to support child we must understand the structure, values, social conditions and relationships that involve the family of children whose rights are violated. With this in mind these factors are identified as mishaps to nursing work, besides the difficulty of recognizing cases and over-capacity of hospitals.

KEYWORDS: *Violation. Child. Adolescent. Nursing. Protection Council.*

REFERÊNCIAS

ALGERI, S.; SOUZA, L. M. de. Violência contra crianças e adolescentes: um desafio no cotidiano da equipe de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.14, jul./ago, 2006. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlae>. Acesso em: 04 mai. 2010.

ASSIS, S. G. de; DESLANDES, S. F. Abuso físico em diferentes contextos de socialização infanto-juvenil (Org.) **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

BAZON, M. R. Violências contra crianças e adolescentes: análise de quatro anos de notificações feitas ao Conselho Tutelar na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, p.323-332, fev. 2008.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990.

_____. Ministério da Saúde. Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência. **Ministério da Saúde, Secretaria de atenção à Saúde, Departamento de atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: <www.saude.gov.br/bvs>. Acesso em: 28 nov. 2010.

COSTA, M. C. O. et al. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.5, set./out., 2007.

DESLANDES, S. F. Care of children and adolescents suffering domestic violence: analysis of a service. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, sup.1, p.177-187, 1994.

GONÇALVES, H. S; FERREIRA, A. L. A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.315-319, 2002.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. Violência e abuso sexual infantil: uma proposta clínica. **Cad. Psicanal. SPC**, Rio de Janeiro, v.18, p.209-226, 2002.

LEAL, J. M de O. **A violência psicológica praticada contra a criança no âmbito doméstico e a configuração do crime de lesão corporal**. Santa Maria: ULBRA, 2007.

LEAL, S. M. C.; LOPES, M. J. M. Violência como objeto da assistência em um hospital de trauma: o “olhar” da enfermagem. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.419-431, 2005.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. **Saúde em Debate**, Londrina, n.39, p.58-63, 1993.

ROSAS, F. K.; CIONEK, M. I. G. D. O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na

aprendizagem. **Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, PR, v.2, n.1, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

SILVA, P. A.; et al. A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e Adolescentes na percepção dos profissionais de saúde. **Ciência Cuidado Saúde**, Maringá, v.8, n.1, p.56-62, jan./mar. 2009.

UNICEF. **Situação mundial da infância**: celebrando 20 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Ed. esp., 2009. Disponível em <Disponível em: <http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2010.

ZOTTIS, G.; ALGERI, S.; PORTELLA, V. C. C. Violência intrafamiliar contra a criança e as atribuições do profissional de enfermagem. **Fam. Saúde Desenv.**, Curitiba, v.8, n.2, mai./ago., 2006. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/violencia-contra-a-crianca-e-o-adolescente-tipos-mais-frequentes-e-papel-do-enfermeiro/21602/#ixzz24ECPImy2>. Acesso em: 15 jan. 2010.

WALKSMAN, R. D. **Acidentes na infância e adolescência**. São Paulo: PRONAP- SBP, 2003.

A HUMANIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NA CLÍNICA PEDIÁTRICA

Kalyane Kelly Duarte de OLIVEIRA*
Ana Paula Nunes de Lima FERNANDES**

RESUMO: A pesquisa objetiva analisar a humanização da assistência de enfermagem a criança hospitalizada. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, realizada na Clínica Pediátrica do Hospital Regional Tarcísio de Vasconcelos Maia, em Mossoró/RN. Os sujeitos foram profissionais de enfermagem, 3 de nível técnico e 2 de nível superior. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e analisados a partir do discurso do sujeito coletivo. A análise sobre o que os profissionais sabem sobre humanização, denota a necessidade de se pensar no modelo humanístico que precisa fazer parte da filosofia de enfermagem. Em relação ao conhecimento sobre a Política Nacional de Humanização, notamos que os profissionais tem pouco conhecimento sobre esta Política. A inserção da humanização na Clínica Pediátrica, é necessária para que haja uma melhoria da assistência por parte da equipe de enfermagem. No que se refere a educação profissional para a humanização, o hospital oferece poucos treinamentos. Lançamos como desafio desenvolver projetos de humanização do ambiente

* Mestre em Enfermagem. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN – Brasil. 59078-970 – kkoliveira@unp.br

** Discente de Enfermagem. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN – Brasil. 59078-970 – larissatorres_@hotmail.com

hospitalar, bem como promover a saúde emocional de crianças hospitalizadas, através da presença dos familiares, de atividades lúdicas, de um ambiente hospitalar agradável e do próprio cuidado humanizado.

PALAVRAS CHAVES: Humanização da assistência hospitalar. Enfermagem. Criança.

INTRODUÇÃO

A humanização da assistência hospitalar integra uma nova cultura nacional de melhorar a qualidade do atendimento nos serviços de saúde, expressa por meio de aperfeiçoamento da gestão hospitalar, melhoria da infra-estrutura das instituições e fortalecimento do compromisso da equipe de profissionais da saúde (BRASIL, 2001).

A humanização é tema de discussões nos serviços de saúde a nível nacional. Não há definições mais precisas sobre o conceito de humanização no documento da Política Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH), apenas referências à necessidade de respeitar o outro como um ser singular e digno (BRASIL, 2001).

No Manual do PNHAH o tema é desenvolvido, apontando o ser humano como um ser de linguagem e, portanto, capaz de construir redes de significados que, ao serem compartilhadas, conformam uma identidade cultural (DESLANDES, 2004).

De acordo com o Ministério da Saúde (2001), a humanização fundamenta-se em considerar as necessidades, desejos e interesses dos diferentes atores do campo da saúde. Destaca o aspecto subjetivo presente em qualquer ação humana. Olhar cada sujeito em sua história de vida e como o sujeito coletivo.

Em meio a esse contexto, foi criada a Política Nacional de Humanização (PNH), que propõem a humanização como eixo norteador das práticas de saúde em todas as estâncias do Sistema Único de Saúde (SUS), no sentido de alcançar um atendimento humanizado respeitando os direitos dos usuários e promovendo a qualificação dos profissionais (MARTINS, 2001).

Aliando-se as idéias de Collet e Oliveira, (2002, p.30) ressaltamos que:

A humanização da assistência requer um preparo maior da equipe de saúde hospitalar, não mais podendo ficar a cargo de único profissional, como no modelo anterior, no qual a figura centralizada do poder na atenção a saúde era o profissional médico. O processo de trabalho é beneficiado com uma equipe multiprofissional, que compreende o médico, o enfermeiro, o nutricionista, o psicólogo, o fisioterapeuta, entre outros profissionais que com seus conhecimentos específicos podem implementar uma assistência integral.

Dessa forma, a equipe multiprofissional vem sendo incluída nesse atendimento, que é necessário para uma assistência humana e de qualidade, de acordo com suas necessidades e especificidades de cada paciente assistido. A equipe multiprofissional pode tornar os procedimentos invasivos menos traumáticos para a criança se forem criados vínculos com a mesma, assim ela sentirá segurança ao lado de quem confia (GUARESCHI; MARTINS, 1997).

Na equipe multiprofissional, destacamos nessa pesquisa a enfermagem por prestar cuidados contínuos ao paciente. A humanização do atendimento de enfermagem consiste em fazer com que o período de permanência hospitalar não seja tão traumático, dando apoio psicológico a criança e a sua família, principalmente ao responsável ou acompanhante.

Diante da internação, a equipe de enfermagem colabora para amenizar os sofrimentos e angústias tanto das crianças como o de seus familiares, informando sobre a patologia ou trauma e o seu tratamento. Esses esforços são necessários à medida que:

A hospitalização na infância pode se configurar como uma experiência potencialmente traumática. Ela afasta a criança de sua vida cotidiana, do ambiente familiar e promove um confronto com a dor, a limitação física e a passividade, aflorando sentimentos de culpa, punição e medo da morte. Para dar conta de elaborar essa experiência torna-se necessário que a criança

possa dispor de instrumentos de seu domínio e conhecimento (GOMES; MITRE, 2008, p.1).

Para tanto é indispensável promover a assistência de enfermagem humanizada e de qualidade a esta clientela, quando a criança hospitalizada freqüentemente está inquieta e ansiosa, devido encontrar-se em um ambiente novo e estranho, em que na maioria das vezes, não estava preparada para permanecer, tendo uma vaga idéia do motivo de sua internação. Quanto menor for à criança, maior o desconhecimento acerca da sua situação (COLLET; OLIVEIRA, 2002).

Para Furtado e Lima (1999) a hospitalização é uma experiência traumática que envolve profunda adaptação da criança às várias mudanças que acontecem no seu cotidiano. Contudo, podem ser minimizadas pelo fornecimento de certas condições como a presença de familiares, disponibilidade afetiva dos trabalhadores da saúde (equipe de enfermagem, médicos, psicólogos, nutricionista e outros profissionais), informações, atividades recreacionais, entre outras.

Como afirmam Lopez e Campos Júnior (2010) a equipe de enfermagem são os profissionais da área da saúde que permanecem mais próximos do paciente promovendo o cuidado e o conforto. A enfermagem representa o elo de harmonia entre todos os profissionais de saúde na assistência aos pacientes.

Nessa perspectiva destacamos a idéia de Bezerra et al (2007, p.2), quando diz que “[...] a humanização da assistência tem se constituído fator de primordial importância na diminuição dos traumas ocasionados à criança pela internação.”

As discussões sobre humanização da assistência hospitalar especificamente em pediatria têm crescido muito nos últimos anos, e a enfermagem tem um papel fundamental nesse processo de humanização, oferecendo um cuidado amplo a criança no hospital, comunidade e domicílio.

Firma-se, portanto a necessidade de reconhecer o paciente pediátrico como ser humano que sente que tem seus valores e maneiras de pensar, respeitando à singularidade do indivíduo, deixando de

lado o modelo mecanicista. Para Waldow (1998 apud BEZERRA et al, 2007, p.2), “[...] o cuidar é a essência da enfermagem e é um termo intimamente ligado ao assistir, significando ajudar, que requer, principalmente, o conhecimento do ser humano.”

Na perspectiva das discussões sobre humanização o trabalho apresenta como objetivo analisar a humanização da assistência de enfermagem a criança hospitalizada na Clínica Pediátrica do Hospital Regional Tarcísio de Vasconcelos Maia.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa. O cenário para a pesquisa foi a Clínica Pediátrica do Hospital Regional Tarcísio de Vasconcelos Maia (HRTM), sendo a clínica o serviço que recebe a maior demanda, por se tratar de um hospital de referência para Mossoró e região Oeste.

O HRTM é o único serviço do SUS que dispõe de leitos destinados a internação de pacientes pediátricos (até 12 anos), em Mossoró/RN. Também é um hospital universitário e local de produção e reprodução de conhecimentos, assim a necessidade da pesquisa neste hospital.

A população escolhida foi a equipe de enfermagem que atua na clínica pediátrica do HRTM. A amostra da pesquisa foi constituída por 5 (cinco) sujeitos, sendo duas enfermeiras e três técnicas de enfermagem, plantonistas do setor.

Para seleção da amostra, os critérios de inclusão da pesquisa foram: Fazer parte do quadro de profissionais que atuam na clínica pediátrica do HRTM e ser plantonista do setor há pelo menos seis meses.

Para a coleta de dados os sujeitos responderam a uma entrevista semi-estruturada. Após a coleta os dados foram analisados a partir da técnica de análise do discurso do sujeito coletivo (DSC).

O DSC é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas, que tem depoimentos como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar

o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso (LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003).

O trabalho foi aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança (FACENE/PB), com o protocolo de número: 125/2010 CAAE: 3321.0.000.351-10.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 – Conhecimento dos profissionais sobre humanização

Idéia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
Tratar o paciente bem	É prestar atenção necessária ao paciente, tratar bem. Dar ao paciente suporte humano.
Cuidar da doença	É cuidar da sua situação, ou seja, a doença.
O lado holístico	Ver o paciente como um todo, como no lado holístico.

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro questionamento o que os profissionais sabem sobre humanização e as explicações para esse saber, destacamos três idéias centrais. A primeira está contemplada na expressão “tratar os pacientes bem”. Aqui os sujeitos avigoram que a humanização é prestar atenção necessária ao paciente, tratando o paciente bem e oferecendo suporte humano.

De acordo com Vila e Rossi (2002) a humanização deve fazer parte da filosofia de enfermagem. O ambiente físico, os recursos materiais e tecnológicos são importantes, porém não mais significativos do que a essência humana. Esta, sim, irá conduzir o pensamento e as ações da equipe de saúde, principalmente do enfermeiro, tornando-o capaz de criticar e construir uma realidade mais humana, menos agressiva e hostil para as pessoas que diariamente vivenciam a hospitalização na Clínica Pediátrica.

É essencial a necessidade da existência da humanização nos serviços pediátricos, pois:

A humanização representa um conjunto de iniciativas, que visa à produção de cuidados em saúde, capaz de conciliar a melhor tecnologia disponível com promoção de acolhimento, respeito ético e cultural ao paciente, espaços de trabalho favoráveis ao bom exercício técnico e a satisfação dos profissionais de saúde e usuários. (SALICIO; GAIVA, 2006, p.04).

No ambiente hospitalar também necessitamos considerar e tratar bem a família que é considerada como um dos elementos fundamentais para humanização do cuidado em pediatria, no sentido de oferecer informações. Dessa forma, a assistência humanizada se estende para além dos cuidados centrados a criança hospitalizada, inclui a avaliação das necessidades dos familiares e de toda a equipe de saúde, devemos considerar tanto a criança como do seu cuidador.

Na segunda idéia está contemplado “Cuidar da doença”. Precisamos cuidar da criança como um todo, não enfocando somente na sua situação atual, ou seja, a doença. Não é só cuidar da doença em si, mas também cuidando do seu lado psicológico e social. Muitas vezes o objetivo do profissional de saúde é curar a doença. Não devemos direcionar a nossa relação somente com a patologia, mas sim com o olhar voltado ao paciente, como um ser humano que tem os seus princípios, medo e angústias.

Quando falamos em humanização não nos remetemos somente à doença ou ao doente, mas a pessoa na sua forma integral, considerando aspectos corporais, psicológicos, culturais, entre outros. A doença pode ser vista como um ataque ao organismo como um todo, inclusive no aspecto emocional, que fica bastante comprometido.

O conceito ampliado de saúde é que a “saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde”, envolve reconhecer o ser humano como ser integral e a saúde como qualidade de vida (BRASIL, 2001).

Santos et al. (1997), apresenta-nos que a cura das afecções da criança e o êxito do tratamento em um ambiente hospitalar não

dependem exclusivamente do nível científico do médico pediatra, de um cuidadoso exame físico ou de uma perfeita prescrição médica, o trabalho da equipe de enfermagem é imprescindível. Ademais, uma conduta profissional integrada e co-responsável médico/equipe de enfermagem é de valor inestimável na tarefa de tratar e curar as crianças que chegam a necessitar de atendimento hospitalar.

Na terceira idéia está contemplado “O lado holístico.” Neste sentido, infere-se, ainda, que o holismo é uma visão sistêmica e uma postura transdisciplinar, na qual o modelo sistêmico atende ao conceito de interdependência das partes.

Assim, postula-se que tudo é interdependente, os fenômenos apenas podem ser compreendidos com a observação do contexto onde ocorre e que a vida é relação.

A palavra holismo deriva do grego *holikós*, que significa todo, inteiro, completo. Essa prática evita tratar de forma isolada o processo saúde-doença, fazendo com que a saúde sejam subtendida como uma mudança contínua aos desafios ambientais e ao equilíbrio dinâmico do organismo. Dessa forma, relacionar humanização e holismo é catalogar solidariedade e a benevolência para com o próximo que é imprescindível para a valorização do ser humano, estabelecendo, dessa forma, uma relação de ajuda e empatia, fazendo com que a humanização seja a base da profissão de enfermagem (LEMONS; JORGE; ALMEIDA; CASTRO, 2007).

Ainda de acordo com os autores citados acima o holismo não pode ser visto como atributo da boa prática biomédica, mas como um atributo que precisa e deve permear a prática de todos os profissionais de saúde, independente dela se dar no âmbito público ou privado. Deve ser fruto do esforço e confluência dos vários saberes de uma equipe multiprofissional, no espaço concreto e singular dos serviços de saúde.

As falas dos entrevistados denotam a necessidade de se pensar no modelo humanístico que precisa fazer parte da filosofia de enfermagem, a valorização da essência do ser humano carece conduzir o pensamento e as ações do enfermeiro, tornando-o capaz de criticar e construir uma realidade mais humana para os seus pacientes.

Quadro 2 – Conhecimento sobre a Política Nacional de Humanização

Idéia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
Conheço pouco	Não estou bem por dentro, não conheço detalhadamente, pois não está aplicada no dia-a-dia da clínica.
Veio para melhorar o serviço	Ela veio para melhorar a assistência aos pacientes, tendo o direito de saber o que está acontecendo.

Fonte: Elaboração própria

Em analogia ao segundo quadro relativo ao conhecimento sobre a Política Nacional de Humanização (Quadro 2), duas idéias centrais foram verificadas. É fundamental que o profissional da saúde tenha conhecimento sobre a PNH, sendo essa de grande importância para os usuários e também para os próprios profissionais, pois trata-se de uma Política com vários princípios que busca disseminar o conceito de humanização.

Como diria Beck, Gonzáles e Denadim (2007, p.504), “[...] a PNH propõe, enquanto política pública, um conjunto de ações integradas que visam mudar substancialmente o padrão de assistência ao usuário nos hospitais públicos do Brasil, melhorando a qualidade e a eficácia dos serviços prestados por estas instituições.” Visando a assistência em todos os setores de uma instituição hospitalar.

O profissional de enfermagem muitas vezes apresenta um conhecimento deficiente em relação à humanização pela falta de capacitação oferecida pelo serviço, pela sobrecarga de trabalho, por déficits na formação, entre outros motivos.

Necessitamos criar estratégias que propiciem soluções para a questão existente nas instituições de saúde, ou seja, para o atendimento ao ser humano inserindo a PNH nas instituições hospitalares. Além disso, sugerir alternativas para novos modelos de assistência, gestão, ensino e trabalho e refletir sobre os modos de fazer saúde em hospitais. Daí a importância da equipe de enfermagem

em se aperfeiçoar no atendimento humanizado, fortalecendo o compromisso com os usuários.

Na idéia central “Conheço pouco”, consideramos a necessidade de o profissional de enfermagem ter conhecimentos suficientes acerca da PNH, os trabalhadores das instituições de saúde devem buscar novas possibilidades para melhorar os serviços, em busca da humanização.

É necessário existir a preocupação das instituições de ensino em formar os profissionais de enfermagem, estimulando o exercício de uma prática reflexiva em prol de ações humanizadoras para os trabalhadores e usuários da instituição, visando à melhoria nos processos de trabalho e à qualidade da produção de saúde. Estes princípios são previstos pela PNH com o intuito de melhorar a assistência hospitalar.

Algumas das diretrizes da PNH para os profissionais da saúde enfatizam o desenvolvimento técnico e emocional dos trabalhadores de saúde, de forma a aperfeiçoá-los para o atendimento ao usuário, essa diretriz traz no seu contexto a qualificação desses trabalhadores.

O objetivo fundamental baseia-se no aprimoramento das relações entre usuários e profissionais (campo das interações face a face) e entre hospital e comunidade (campo das interações sócio-comunitárias) (BECK; GONZÁLES; DENADIM, 2007).

Destaca-se a importância de que o próprio profissional tenha interesse em se aperfeiçoar no que diz respeito à humanização da assistência, uma vez que o trabalho humanizado e realizado com prazer pode interferir no tratamento da criança. Pedroso e Vieira, (2009, p.696) trazem que:

Para uma mudança de concepção de modelo de gestão com lógica, há muito sedimentado, é necessário compromisso institucional, individual e coletivo – um desfazer; um desacomodar; um enfrentar desafios; um misturar de saberes para produção de novas tecnologias; um transversalizar de ações – no sentido de criar alternativas, num esforço permanente de co-gestão e co-responsabilidade para alcançar resultados cada vez melhores para o Sistema de Saúde como um todo.

Na outra idéia central “Veio para melhorar o serviço”. A humanização contribui para melhorar o serviço, pois estimula a reflexão e sensibiliza o enfermeiro sobre o seu papel de cuidador, em uma época que exige uma assistência complexa que envolva o paciente, lhe ofereça segurança, confiança e, com isso, beneficie e amenize, respectivamente, seu processo de cura e de estadia no ambiente hospitalar.

Como diria Benevides e Passos (2005), humanizar a atenção e a gestão em saúde no SUS se apresenta como meio para a qualificação das práticas de saúde: acesso com acolhimento, atenção integral e equânime com responsabilização e vínculo, valorização dos trabalhadores e usuários com avanço na democratização da gestão e no controle social participativo.

Parafraseando Deslandes (2004), na maioria das vezes emprega-se a noção de “humanização” para a forma de assistência que valorize a qualidade do cuidado do ponto de vista técnico, associada ao reconhecimento dos direitos do paciente, de sua subjetividade e referências culturais. Sugerem ainda a valorização do profissional e do diálogo entre as equipes de saúde.

Nos dias atuais vivemos uma época em que muito se fala principalmente na área da saúde, da humanização, integralidade, respeito à singularidade do indivíduo, entre muitas outras coisas. Porém, percebe-se certa discrepância entre a teoria e a prática.

É urgente refletir sobre a implementação da PNH para o setor da pediatria do HRTM, pois é através desta que podemos elencar estratégias de trabalho para atender melhor os pacientes pediátricos. A humanização é vista como um alicerce para uma prática assistencial, garantindo o desenvolvimento do trabalho de enfermagem mesmo com todas as dificuldades encontradas no cotidiano dos serviços.

Notamos através das falas que apesar de alguns desses profissionais terem pouco conhecimento sobre a PNH, mas só o fato de já terem ouvido falar, configura-se num grande passo para a melhoria da assistência. Abrangemos também a importância que as mesmas têm no que tange a oferta de uma assistência digna, a preocupação em atender as crianças bem e as suas necessidades.

Quadro 3 – Existência de humanização na clínica pediátrica

Idéia Central	Discurso do Sujeito Coletivo
A assistência é humanizada	Eu digo que na pediatria é o único setor do hospital que tem humanização. A equipe multiprofissional já é um tipo de assistência humanizada.
Muito pouco	Tentamos humanizar um pouco dentro de nossos recursos humano, mas temos dificuldade devido à falta de pessoal, material e equipamentos.

Fonte: Elaboração própria

Quanto a inserção da humanização na Clínica Pediátrica (Quadro 3), frisamos duas idéias centrais “A assistência é humanizada”, trazendo que a humanização deve ser inserida na assistência hospitalar envolvendo todos os profissionais que fazem o hospital, a equipe de saúde e o próprio paciente. Desta forma culminando em sinais de que a referida política possa está sendo executada no setor.

Dentre esses profissionais destacamos a equipe de enfermagem, já que durante o tempo de hospitalização de todos os profissionais da saúde envolvidos na assistência, a equipe de enfermagem tem maior responsabilidade nesta humanização, uma vez que mantém sob sua responsabilidade um grande número de profissionais de enfermagem que deverão estar comprometidos com esta assistência humanizada e que, por outro lado, permanecem longos períodos com a criança hospitalizada (GUARESCHI; MARTINS, 1997).

Ressaltamos novamente a importância humanização da assistência hospitalar ser posta em prática, principalmente quando cuidamos de crianças que tanto necessitam da nossa ajuda, tendo que a humanização é um elemento muito importante na pediatria, o profissional de enfermagem deve oferecer uma assistência integral.

As ações de humanização passam pela difusão das propostas de humanização, pela melhoria na atenção aos usuários, pela capacitação dos profissionais acerca e um novo conceito que valorize a vida

humana e a cidadania, pela concepção e implantação de iniciativas de humanização e pela modernização nas relações de trabalho (BRASIL, 2001).

Já na outra idéia “Muito pouco” na fala é relevante também registrar que na maioria das vezes, o próprio sistema de saúde não oferece condições básicas necessárias para que o profissional de enfermagem possa exercer a sua profissão integralmente como deveria. Seja pela ausência de infra-estrutura física, material, ou de recursos humanos necessários que permita dessa forma, que o profissional de saúde tenha possibilidade de cumprir a sua função com plenitude (AGUILLAR; FRANCO, 2007).

Beck, Gonzáles e Denadim (2007, p.504), elencam algumas características sobre a valorização desses profissionais “observa-se a pouca valorização dos usuários e trabalhadores das instituições de saúde, o que tem merecido algumas reflexões para a busca da melhoria deste aspecto”, se esses trabalhadores não tem um incentivo por parte da instituições hospitalares, conseqüentemente não terão condições de oferecer um atendimento humanizado aos pacientes.

As autoras Beck, Gonzáles e Denadim (2007) sugerem ainda que para os profissionais de saúde/enfermagem prestarem uma assistência de qualidade e humanizada, se faz necessário ter sua dignidade e condição humana respeitada, recebendo uma remuneração justa, condições adequadas de trabalho e ter seu trabalho reconhecido e valorizado.

A atuação da equipe de enfermagem transcende a de meros executores de ordens, estendesse à posição de co-participantes junto aos demais profissionais da área de saúde no plano global de prevenção, tratamento e reabilitação. A enfermagem possui conhecimentos próprios e ainda os adquiridos de outras ciências, capacitando-a para uma atuação dinâmica e criativa (BEZERRA et al., 2007).

É necessário que na Clínica Pediátrica haja um cuidado humanizado por parte da equipe de enfermagem, assim surge a necessidade dessa estabelecer metas em sua prática assistencial que viabilizem integrar todas as dimensões do paciente pediátrico, necessárias

para proporcionar qualidade de vida durante o processo de hospitalização.

Quadro 4 – Como aplica a humanização na clínica pediátrica

Idéia Central	Discurso do sujeito Coletivo
Aplicar as técnicas e estabelecer contato	Conversar com o paciente, administrar a medicação, fazer os curativos, aplicar as técnicas da enfermagem tendo contato com o paciente, buscando um atendimento melhor.
Ajudar e compreender	Procuo sempre ajudar e compreender, sempre na medida do possível.

Fonte: Elaboração própria

Quanto à aplicação da humanização enquanto profissional (Quadro 4), duas idéias centrais são apontadas. Com base nas falas, na pediatria é importante criar novos modos de atender a criança, buscando intervir na realidade para tentarmos reduzir ao máximo os efeitos físicos, emocionais, e sociais relacionado a internação hospitalar, promovendo a assistência humanizada e de qualidade em especial esta clientela.

Para um cuidado voltado ao paciente pediátrico acreditamos que o brincar é primordial para a criança, esteja ela sadia ou doente, inclusive se, por uma circunstância de maior gravidade, e precisar ser hospitalizada.

Collet e Oliveira (2002) abordam que ao desenvolverem atividades recreativas, pode-se contribuir para o crescimento e desenvolvimento das crianças hospitalizadas. Durante as brincadeiras, existe a possibilidade de expressão e verbalização de seus anseios necessidades, em relação ao seu bem-estar tanto físico quanto emocional. É importante para a equipe de enfermagem reconheça a capacidade da criança de se expressar por meio das atividades lúdicas.

Com relação a idéia central “Aplicar a técnica e estabelecer contato”, ponderamos que a enfermagem é um elemento chave para a visibilidade do cuidado humanizado no paciente, seja ela criança

ou não, e por ter o cuidado solidificado em valores éticos e humanistas como razão existencial da profissão.

O atendimento de enfermagem não tem o dever de se voltar apenas para a aplicação das técnicas, mas sim de um atendimento com um todo. Para Bezerra et al. (2007), nos últimos anos, o desenvolvimento tecnicista da enfermagem causou uma grande valorização da especialização, trazendo como conseqüências, a fragmentação e a desumanização do cuidado à saúde.

Por isso, em vários estudos, têm-se focado a necessidade da humanização da assistência à saúde, visto que esta representa uma ferramenta vital pra recuperação do paciente, minimizando os prejuízos e os traumas da hospitalização, “[...] é nesse aspecto que os profissionais estão mecanizando suas ações na atenção à saúde, tornando os processos meros instrumentos de trabalho sem a preocupação de perceber que o outro é um ser humano que pensa, fala, tem sua subjetividade como ser social.” (ROSA, 2007, p.13).

A idéia central “procuro sempre ajudar e compreender”, nessas falas entende-se que existi a compreensão em relação a dor, angústia e o sofrimento pela qual a criança e os seus familiares estão passando. Como nos coloca Bezerra et al (2007, p.2):

A atuação da equipe de enfermagem transcende a de meros executores de ordens; estende-se à posição de co-participantes junto aos demais profissionais da área de saúde no plano global de prevenção, tratamento e reabilitação. A enfermagem possui conhecimentos próprios e ainda os adquiridos de outras ciências, capacitando-a para uma atuação dinâmica e criativa.

As autoras Collet e Oliveira (2002) afirmam que se houvesse a possibilidade de resumir a missão de humanização num sentido amplo, de ajudar o outro, além da melhora do tratamento, que se trata de incentivar, por todos os meios possíveis, a união e colaboração interdisciplinar dos envolvidos, dos gestores, médicos, enfermeiros, técnicos e funcionários, assim como a organização para a participação ativa e militante dos usuários nos processos de prevenção, cura e reabilitação.

Ponderamos, portanto, que a fundamentação teórico/prática é essencial para um cuidado de qualidade, tendo o cuidar como a essência da enfermagem. Frente ao exposto observamos que esses profissionais tentam atender os pacientes pediátricos de uma forma humanizada, ajudando na recuperação como também proporcionar as crianças um atendimento digno.

No último questionamento relativo se o hospital oferece treinamento sobre humanização as opiniões se dividem como vê-se nos discursos:

“Uma equipe dos recursos humanos promove anualmente palestras sobre humanização.” (DISCURSO DOS PROFISSIONAIS).

“Que eu saiba não, durante todo esse tempo que trabalho aqui nunca fui chamado para participar de nenhum treinamento sobre humanização.” (DISCURSO DOS PROFISSIONAIS).

A palavra humanizar não significa apenas amenizar os conflitos existentes na convivência hospitalar, senão, uma grande ocasião para organizar-se na luta contra a inumanidade, quaisquer que sejam as formas que a mesma adote.

Assim a importância dos estabelecimentos de saúde em oferecer aos seus funcionários treinamentos, cursos, palestra e/ou reciclagens sobre humanização, pois a partir desses conhecimentos poderão amenizar um pouco do sofrimento vivido pela a criança hospitalizada.

Um dos objetivos do Humaniza SUS é divulgar a Política Nacional de Humanização e ampliar os processos de formação e produção de conhecimento em articulação com movimentos sociais e instituições, de tal modo promovendo a capacitação e a valorização dos trabalhadores em saúde (BRASIL, 2001).

As falas nos levam a refletir que se o próprio Hospital não oferece um treinamento para esses profissionais conseqüentemente o atendimento não será de qualidade, pois se esses profissionais não sabem sobre humanização, então não colocarão em prática, prejudicando o tratamento da criança internada.

O hospital pode pensar em oferecer um espaço educacional para a capacitação de recursos humanos e de pesquisa em

saúde. Se estes profissionais proporcionarem um atendimento humanizado aos seus pacientes, por conseguinte, passaram menos tempo hospitalizados, diminuindo os custos financeiros da instituição.

A PNH traz como um dos seus objetivos desenvolver e oferecer cursos, oficinas e seminários, certifica e divulga experiências bem-sucedidas de humanização no SUS. Produz, ainda, materiais educativos e de divulgação para a implantação dos dispositivos (BRASIL, 2001).

Assim sendo é indispensável que os gestores do Hospital busquem se aperfeiçoar no que diz respeito à PNH, implantando práticas de humanização nas ações da assistência a criança.

Todavia é importante ressaltar que o trabalho de enfermagem se constitui também no aperfeiçoamento contínuo, sempre em busca de novos conhecimentos acerca da humanização. É sucinto refletir sobre a atuação da equipe de enfermagem do setor pediátrico, nesta perspectiva do cuidado integral ao infante, tendo em vista que esta precisa de um cuidado humanizado para ajudá-la a enfrentar a hospitalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando a humanização como prática assistencial que deve ser inserida nas instituições hospitalares cuja dinâmica confere um cuidado específico e singular, configurando um instrumento terapêutico, contribuindo para a evolução do quadro clínico dos pacientes. Em relação ao ambiente pediátrico os profissionais de enfermagem precisam se empenhar na construção de um cuidado voltado aos princípios da humanização.

É sabido que na Clínica Pediátrica os profissionais da equipe de enfermagem que nela atuam entendem a humanização como um embasamento para a sua assistência, no entanto percebemos que os conhecimentos sobre humanização estão presentes, mas de forma superficial.

No que se refere ao conhecimento da concepção sobre humanização da assistência de enfermagem, notamos que há necessida-

de por parte destes profissionais na fundamentação teórica sobre o tema em questão.

Percebemos que as ações desenvolvidas no cotidiano da clínica são permeadas pela humanização na medida em que os profissionais procuram atender as necessidades do paciente. Os profissionais trabalham com limitações como, por exemplo, a falta de material, sobrecarga de trabalho, fatores esses que dificultam um atendimento humanizado.

Comparando a relação entre os conhecimentos existentes e as práticas implementadas percebemos que essas mantêm uma convergência. Essa afirmação baseia-se no fato dos profissionais estabelecerem um contato direto com o paciente, explicando procedimentos para as crianças e acompanhantes.

Diante do contexto da pesquisa percebemos que a prática do enfermeiro está voltada para o processo de gerenciamento, realizando pouca atuação no assistir/intervir diretamente ao paciente pediátrico, deixando de realizar algumas considerações importantes acerca do cuidado humanizado. O assistir/intervir é realizado pela equipe de técnicos de enfermagem, fato que leva a sobrecarga de trabalho e distância as práticas cotidianas dos princípios da humanização.

Em vista disso, consideramos insuficientes as medidas de humanização prestadas às crianças hospitalizadas. Sabendo que sob uma perspectiva mais atual, a estratégia central de atendimento à criança objetiva familiarizar a criança ao ambiente hospitalar, explicando as rotinas e procedimentos que serão realizados, de acordo com o grau de compreensão da criança. Além de possibilitar à criança um espaço para que ela possa expressar seus sentimentos à respeito das experiências traumáticas, assim como suas ansiedades, raiva e/ou hostilidade.

Apontamos como uma barreira para o avanço da humanização no serviço em questão a falta de treinamentos sobre humanização e uma educação continuada para a implantação das diretrizes da PNH.

Lançamos como desafio desenvolver projetos de humanização no ambiente hospitalar, bem como promover a saúde emocional de

crianças hospitalizadas, através da presença dos familiares, de atividades lúdicas, de um ambiente hospitalar agradável e do próprio cuidado humanizado. Sugerimos também a efetivação da educação permanente com foco na integralidade, para que assim seja alcançada uma assistência de qualificada e mais humana por parte da equipe de enfermagem.

Devemos também pensar em humanização para os profissionais, levando em conta as necessidades da própria pessoa que cuida, uma vez que, esses profissionais muitas vezes sobrecarregados de trabalho.

Aprendemos então que a assistência humanizada depende inicialmente de uma mudança de consciência de todos envolvidos ao cuidado diretamente ao paciente pediátrico, buscando em conjunto estratégias que visam melhorar a sua assistência.

ABSTRACT: *The research aims to analyze the humanization of nursing care of hospitalized children. It is a descriptive qualitative approach, held at the Pediatric Clinic of the Hospital Regional Tarcísio de Vasconcelos Tarcísio Maia, Mossoró / RN. The subjects were nurses, three second-level technical and two higher level. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed from the collective subject discourse. The analysis of what the pros know about humanization, indicates the need of considering the humanistic model that needs to be part of the philosophy of nursing. In relation to knowledge about the National Policy of Humanization, we note that the professionals have little knowledge about this Policy. Concerning the insertion of humanization in the Pediatric Clinic, there is a need to improve care by the nursing staff. With regard to professional education to humanize the hospital offers a few workouts. We launched a challenge to develop projects to humanize the hospital environment, and promote the emotional health of hospitalized children through the presence of family members, recreational activities, a hospital's own pleasant and humanized care.*

KEYWORDS: *Humanization of Hospital Care; Nursing; Child.*

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, O. M.; FRANCO, S. M. C. M. Criança hospitalizada: compreendendo as necessidades de mães durante a hospitalização. **Revista Nursing**, São Paulo, n.9, abr. 2007.

BECK, C. L. C; GONZALES, R. M. B; DENADIN, J. M. A humanização em perspectiva dos trabalhadores de enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.16, n.3, p.503-510, jul/set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/a17v16n3.pdf>> Acesso em: 20 out. 2010.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Ciência e saúde coletiva**, Niterói, v.16, n.3, p.503-510, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csc/a10n3/a4v10n3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

BEZERRA, E. P. et al. **Atuação das enfermeiras do riso com crianças hospitalizadas**: relato de experiência. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO UFCG, 4., 2007. Anais... Cajazeiras, 2007. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~proex/iv_enc_ext/Artigos/CulturaeMemoria/ATUA%C7%C3O%20DAS%20ENFERMEIRAS%20DO%20RISO%20COM%20CRIAN%C7AS%20HOSPITALIZADAS%20.pdf> Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

COLLET, N; OLIVEIRA, B. R. G. **Manual de enfermagem em pediatria**. Goiânia: AB, 2002.

DESLANDES, S. F. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141381232004000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=em>. Acesso em: 28 mar. 2010.

FURTADO, M. C. de C; LIMA, R. A. G. Brincar no hospital: subsídios para o cuidado de enfermagem. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v.33, n.4, p.364-369, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/receusp/upload/pdf/471.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

GOMES, R.; MITRE, R. M. A. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciências, saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo_int.php?id_artigo=242-52k>. Acesso em: 01 mar. 2010.

GUARESCHI, A. P. D. F; MARTINS L. M. M. Relacionamento multiprofissional x criança x acompanhante: desafio para a equipe. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v.31, n.3, p.423-36, dez., 1997. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/receusp/index>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

LEFEVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “capacitação e desenvolvimento de recursos humanos em saúde – CADRHU.” **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.12, n.2, dez., 2003.

LEMOS, R. C. A.; JORGE, L. L. R.; ALMEIDA, L. S.; CASTRO, A. C. C. Visão dos enfermeiros sobre a assistência holística ao cliente hospitalizado. **Revista Eletrônica Enfermagem**, Minas Gerais, v.12, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n2/v12n2a20.htm>>. Acesso em: 19 out. 2010.

LOPEZ, F. A.; JÚNIOR, D. C. (Org.). **Tratado de pediatria**: Sociedade Brasileira de Pediatria. 2. ed. Barueri: Manole, 2010.

MARTINS, M. C. F. N. **Humanização das relações assistenciais**: a formação do profissional de saúde. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

PEDROSO, R. T.; VIEIRA, M. E. Humanização das práticas de saúde: transversalizar em defesa da vida. **Comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v.13, supl.1, p.695-700, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v13s1/a20v13s1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

ROSA, M. C. L. **Humanização hospitalar**: dimensão garantidora do direito do cidadão a saúde de qualidade. Mossoró: UERN, 2007.

SALICIO, D. M. B.; GAIVA, M. A. M. O significado de humanização da assistência para enfermeiros que atuam em UTI. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Cuiabá. v.08, n.03, 2006. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/revista8_3/v8n3a08.htm>. Acesso em: 19 out. 2010.

SANTOS, E. R. et al. Assistência de enfermagem em unidade pediátrica: uma proposta de início de sistematização. **Revista Esc. Enfermagem USP**, São Paulo, v.31, n.01, abr. 1997.

VILA, V. S. C.; ROSSI, L. A. O significado cultural do cuidado humanizado em unidade de terapia intensiva: muito falado e pouco vivido. **Revista Latino-Americana Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.10, n.2, p.137-144, 2002.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Ricardo Eleutério dos ANJOS*

RESUMO: Este artigo integra uma pesquisa em andamento que tem como objetivo apresentar aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. Considerando-se que, para a psicologia histórico-cultural, a adolescência é um momento privilegiado tanto pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos, como pela formação da concepção de mundo e desenvolvimento da autoconsciência, a hipótese deste trabalho é a de que a educação escolar pode contribuir decisivamente, por meio do ensino do conhecimento sistematizado, para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes no sentido da superação dos limites dos conceitos cotidianos. Para tanto, este artigo apresentará a premente necessidade da superação das concepções naturalizantes, evidenciados pelas correntes liberais em psicologia. Essas concepções de adolescência contrastam com o ponto fulcral no qual Vigotski e colaboradores concentraram suas pesquisas, a saber, a formação dos conceitos como um salto qualitativo no

* Bolsista CAPES. Mestrando em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós- Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901. AEMS – Faculdades Integradas de Três Lagoas. Três Lagoas – MS – Brasil. 79610-320. Integrante do grupo de pesquisas “Estudos Marxistas em Educação” – ricardo.eleuterio@hotmail.com

desenvolvimento psicológico nesta fase por eles chamada “idade de transição”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar. Adolescentes. Formação de conceitos. Psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A psicologia tem procurado contribuir para a educação escolar de adolescentes. No entanto, em sua maioria, os conhecimentos psicológicos estão embasados em concepções biológicas, naturalizantes, abstratas e patológicas sobre adolescência.

Algumas teorias como a Síndrome da Adolescência Normal de Knobel – que defende a naturalização do desenvolvimento humano ao considerar as características encontradas em adolescentes como um fator normal e inerente à fase deste desenvolvimento – legitimam tal asserção. Knobel (1992, p.29), afirma que os comportamentos dos adolescentes são “semipatológicos”, entre eles estão: a tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; desestruturação temporal; a evolução sexual desde o auto-erotismo até a homossexualidade; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações; separação progressiva dos pais; constante flutuação do humor e do estado de ânimo.

De acordo com alguns autores consultados, entre eles Bock (2004; 2007), Mascagna (2009), Ozella (2003), Ozella e Aguiar (2008) e Tomio (2007), a psicologia considerou a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento, fase esta, repleta de problemas e conflitos inerentes ao ser humano. Com isso, a psicologia desconsiderou todo o processo social que constitui a adolescência. Para as correntes científicas liberais em psicologia, o aspecto social é considerado apenas um meio que impede ou auxilia o desenvolvimento de algo que é intrínseco à natureza humana.

Verificou-se também que a concepção de adolescência mais encontrada na psicologia é caracterizada por tormentos, problemas

e conturbações vinculados à sexualidade. Segundo Ozella (2003, p.19), esta idéia é reforçada e legitimada pela psicanálise e, conseqüentemente, “[...] esta concepção ficou indelevelmente impregnada na definição dos adolescentes por livros, teorias, a mídia, profissionais das áreas das Ciências Humanas, e incorporadas pela população e pelos próprios adolescentes.”

Ozella (2003), após sua pesquisa sobre qual o significado que os psicólogos dão à adolescência verificou que, na maioria dos profissionais entrevistados, houve o predomínio da visão liberal de homem. Tal visão, dentre outros fatores, caracteriza-se por conceber o homem a partir da idéia de natureza humana, um homem dotado de potencialidades naturais, além da evidente dicotomia entre homem e sociedade.

Bock (2004; 2007), e também Mascagna (2009), evidenciaram esta mesma concepção de adolescência ao analisarem alguns textos publicados para professores e pais de adolescentes. Mascagna (2009, p.26), ao analisar artigos sobre o tema adolescência na base de dados científicos da Scielo, chama a atenção para um interessante ponto:

Qualquer estudante e/ou pesquisador que fizer uma pesquisa na Scielo a fim de compreender a adolescência se apropriará das teorias idealistas sobre o tema em questão ou as reforçará. Também pudemos observar o quanto as teorias biologicistas estão no meio acadêmico e como essa visão naturalizante do homem é disseminada cientificamente como verdade. A visão biologicista de adolescência universaliza o desenvolvimento psicológico em fases naturais e inerentes ao próprio homem.

Devido à grande influência da psicanálise, a maioria das publicações sobre adolescência está pautada no desenvolvimento do aspecto emocional, desconsiderando um ponto fulcral que Vigotski¹ assinalou na idade de transição, qual seja, a formação de conceitos.

¹ O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotiski, Vigotskii. A grafia “Vigotski” será padronizada neste projeto,

Vigotski faz uma crítica às teorias de sua época que consideravam que as mudanças psíquicas encontradas no adolescente estariam pautadas apenas no aspecto emocional. Segundo o autor, o adolescente é, sobretudo, um ser pensante. Ao criticar as teorias de sua época, Vygotski (1996, p.49), considerou o seguinte:

O desenvolvimento sucessivo de tal ponto de vista conduz à banal concepção que deseja reduzir toda a maturação psíquica do adolescente a uma elevada emocionalidade, a impulsos, imaginações e demais produções românticas da vida emocional. O fato de que o período da maturação sexual seja um período de potente auge no desenvolvimento intelectual, que pela primeira vez o pensamento ocupe, neste período, o primeiro plano, não só passa despercebido com semelhante formulação, mas parece até misterioso e inexplicável.

Outra abordagem que exerce relevante papel na atualidade e, principalmente, no campo da educação, é a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Segundo Tomio (2007, p.2), esta teoria, “[...] ao estabelecer regularidade para a construção do pensamento cognitivo, atrelada à evolução cronológica, desconsidera as experiências sociais e as possibilidades de influência da cultura como propulsora deste desenvolvimento.”

Ao contrapor-se à teoria de Piaget, Vigotski (2005, p.107), diz que:

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental. Se assim é, os resultados do estudo psicológico dos conceitos infantis podem aplicar-se aos problemas do aprendizado de uma forma muito diferente daquela imaginada por Piaget.

Isto quer dizer que a aprendizagem será a força propulsora do desenvolvimento psíquico e da formação dos conceitos científicos

porém, quando tratar-se de referência a uma obra específica, será utilizada a forma que fora registrada no original.

do aluno. Conforme Vigotskii (2006, p.114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.”

Voltando às palavras de Tomio (2007, p.2), “[...] tanto na Psicanálise como na Epistemologia Genética se constata, portanto, a visão naturalizante desse estágio de desenvolvimento.”

Justifica-se, portanto, a premente necessidade de apresentar uma concepção de adolescência numa abordagem histórico-cultural. Ou seja, uma concepção de adolescência que supere a visão liberal, naturalista, biológica e patológica.

A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente trabalho propõe um recorte específico a esta temática, qual seja, a concepção de adolescência e seu desenvolvimento psicológico voltada para o contexto escolar. Faz-se necessária esta ressalva no sentido de se explicitar que esta pesquisa não ignora a existência de outra realidade, a do adolescente que, vivendo no campo ou na cidade, não esteja inserido na escola.

A adolescência, para a psicologia histórico-cultural, não pode ser reduzida a um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por conseqüentes síndromes devido aos hormônios “que estão à flor da pele”. Vygotski (1996), diz que os cientistas biologistas equivocam-se, com grande freqüência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural. Este autor afirma que, sobretudo, o adolescente é um ser histórico e social. O que é relacionado ao desenvolvimento biológico é a puberdade, porque acontece naturalmente, “[...] apesar de também estar correlacionada ao social, por exemplo, com o tipo de alimentação e atividade que o ‘pré-adolescente’ ingere e realiza, respectivamente.” (MASCAGNA, 2009, p.27).

A adolescência é uma construção social, gerada a partir das condições materiais de produção, dentro de um determinado contexto e de acordo com as necessidades que surgiram ao longo da história. Ariès (1978) comenta que até o século XVIII, o indivíduo passava da condição de criança para adulto sem necessariamente passar pela

condição da então chamada adolescência. Este indivíduo participava da vida adulta, crescia misturado com os adultos e aprendia os comportamentos sociais por meio do contato direto com eles. Foi somente a partir do século XIX que a adolescência passou a ser considerada uma fase distinta da infância e da vida adulta.

De acordo com Bock (2004), devido à revolução industrial, ocorreram grandes mudanças no modo de viver dos indivíduos. O avanço tecnológico trouxe em seu bojo a exigência de capacitação profissional para que o indivíduo pudesse adentrar no mercado de trabalho. Com isso, outra exigência ocorreu, a saber, um considerável prolongamento do tempo de formação, obviamente, reunindo os adolescentes por mais tempo na escola. Em razão disso, começaram a se distanciar dos pais e, conseqüentemente, formaram um novo grupo e construíram uma nova fase de desenvolvimento. Portanto, conforme afirma Bock (2004, p.41) “[...] a adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico.”

Diante deste contexto, o adolescente, ainda que possua capacidades físicas, cognitivas e afetivas para desempenhar o mesmo trabalho que um adulto, não tem a legitimação da sociedade para exercer tal tarefa. Por outro lado, observa-se certa legitimação quando suas atividades são voltadas para a cultura do consumo como a indústria da moda, por exemplo. Segundo Bock (2004, p.41), esta contradição vivida pelos adolescentes é a causa das “[...] características que refletem a nova condição social na qual se encontram. Quais características são essas? Aquelas descritas pela psicologia, mas agora tomam um outro sentido, pois não são naturais; são construídas nas relações sociais.” Desta maneira, cabe dizer que os conflitos manifestos na adolescência são reflexos dos conflitos de uma sociedade de classes e, seria realmente estranho, portanto, se a adolescência fosse uma fase tranqüila.

Leontiev (1978) explicita a modificação do lugar que o adolescente ocupa no sistema das relações sociais. Segundo o autor, os adolescentes são colocados em pé de igualdade com os adultos e,

não raras vezes, sentem-se mesmo superiores devido a um determinado conhecimento. Pode-se observar, por exemplo, o domínio da tecnologia da informática que possuem, ou seja, um conhecimento maior do que a maioria dos adultos.

Vygotski (1996) afirma que o desenvolvimento dos interesses é a chave para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente. Nesta idade manifestam-se, com nitidez, as necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores que são chamadas de interesses. O desenvolvimento dos interesses constitui, em maior escala, o conteúdo do desenvolvimento social e histórico do que simplesmente o conteúdo do desenvolvimento biológico. Tal asserção legitima o caráter cultural e histórico na formação do indivíduo.

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses. Porém, para Vigotski, o processo de extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos é, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Para este autor, existem períodos de crise no desenvolvimento humano e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Estas crises que o adolescente enfrenta não são totalmente negativas, pois, contribuem para o surgimento da nova forma de pensar.

Para Leontiev (1978), no entanto, as crises não são inevitáveis. Ao analisar os momentos de passagem de um estágio a outro do desenvolvimento psicológico, este autor afirma que a atividade que desempenhava a criança começa a recuar para segundo plano e surge uma atividade dominante nova. Há uma contradição entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superam este modo de vida. Nesse momento ocorre uma passagem para um novo estágio do desenvolvimento da sua vida psíquica. Em suas palavras,

O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desen-

volvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida. (LEONTIEV, 1978, p.96).

Tal afirmação explicita o grau de importância que tem a educação escolar no desenvolvimento do adolescente, pois, se o trabalho educativo for intencional e racionalmente conduzido, levando em consideração as novas estruturas mentais que são elaboradas no período de transição de um estágio ao outro, as crises desta etapa do desenvolvimento poderão não acontecer, ou, em última instância, serem superadas.

Elkonin (1987), ao apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, aponta três fases do desenvolvimento humano, quais sejam, a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada fase há dois grupos de atividades: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo grupo caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos.

Cada fase é permeada por duas atividades principais ou dominantes (a primeira é desenvolvida no sistema criança-adulto social e a segunda, no sistema criança-objeto social). As atividades são dominantes em determinadas fases e em outras não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades dominantes não elimina as atividades anteriores, mas sim, mudam seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade.

Elkonin apresenta a adolescência como terceira fase do desenvolvimento psicológico na infância. Assim como nas fases precedentes – primeira infância e infância – esta fase também apresenta duas atividades principais, quais sejam, comunicação íntima social (sistema criança-adulto social) e atividade profissional/de estudo (criança-objeto social).

Porém, segundo Elkonin (1987), a identificação da atividade dominante no período da adolescência apresenta grandes dificuldades. Tais dificuldades consistem no fato da atividade principal do adolescente continuar sendo o estudo escolar. Os adolescentes, assim como os escolares da fase da infância, são valorizados – pelos adultos – em função de seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. Além disso, na passagem a esta fase, tampouco ocorrem mudanças substanciais em seu aspecto externo. Vygotski (1996) afirma que as mudanças no adolescente são, em sua maioria, mudanças internas e não são exteriorizadas, portanto, não são visíveis ao observador.

Diante da ausência de mudanças visíveis nas condições gerais de vida e de atividade do adolescente, Elkonin (1987) afirma que as causas da passagem a essa fase foram explicadas por mudanças do próprio organismo. Frequentemente tais explicações encontram-se amparadas na maturação sexual que transcorre neste período. É o caso da psicanálise, por exemplo. Pode-se dizer que tais dificuldades em identificar as mudanças na adolescência incitaram a produção de muitas pesquisas que acabaram por naturalizar essa fase.

Elkonin (1987) reconheceu que a maturação sexual exerce influência na formação da personalidade do adolescente, mas refutou a idéia de que o desenvolvimento sexual seja a principal função neste processo. Para este autor, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca.

Embora, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade principal, o estudo – suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar primário (ELKONIN, 1960).

A primeira atividade principal na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Essa atividade é uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Facci (2004, p.71), afirma que “[...] a interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo).” Nessa comunicação, prossegue a autora, “[...] o adolescen-

te forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.” (FACCI, 2004, p.71). Posteriormente, nesta mesma fase, surge outra atividade principal, qual seja, a atividade profissional/de estudo.

Elkonin (1960), ao estudar o desenvolvimento psíquico do escolar, afirma que o mais típico e novo que caracteriza os conhecimentos adquiridos pelo adolescente é que eles são abstrações do concreto. Nesta idade escolar é exigido do adolescente que aprenda muitos conceitos abstratos e há uma considerável mudança do conteúdo dos conhecimentos vinculada a uma mudança na forma de ensino, mudança esta, segundo o autor, caracterizada pelo fato do adolescente ter várias disciplinas e diferentes professores, cada qual, realizando distintas exigências. O novo conteúdo, portanto, exige novos métodos de atividade mental. Para aprender o sistema dos conceitos científicos abstratos, há de se passar das operações com os objetos e representações concretas para a operação com os próprios conceitos.

Para Elkonin, o conteúdo de estudo do adolescente exige novos métodos de ensino. A educação escolar deve incitar o aumento da independência do adolescente. O adolescente deve, agora, preparar suas tarefas sem a ajuda dos adultos, devem distribuir seu tempo e encontrar meios para resolver suas atividades. O aumento da independência, segundo o autor, “[...] desenvolve os aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina).” (ELKONIN, 1960, p.540). E isso só ocorre quando, ao mesmo tempo, se aumentam as exigências e suas responsabilidades. Quando não há exigências elevadas e a responsabilidade pelo trabalho é insuficiente, prossegue Elkonin (1960, p.540) “[...] a independência do adolescente conduz à formação de aspectos negativos da personalidade (a inconstância, a desorganização, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina, etc.).”

Leontiev salientou que a fase da adolescência é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chama-

dos interesses cognoscitivos científicos. No entanto, as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se perguntam quais são as matérias mais interessantes, se recebem as seguintes respostas: ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida’ [...]” (LEONTIEV, 1960, p.353). Os resultados de tais pesquisas apontam a necessidade de esclarecer um ponto importante sobre as disciplinas transmitidas na escola: segundo Facci (2006, p.142),

Vigotski chegou à conclusão, em suas pesquisas, que as disciplinas escolares, no conjunto, e não isoladamente, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas. [...] a aritmética, por exemplo, não desenvolve, independente e isoladamente, umas funções, enquanto que a escrita desenvolve outras. A tomada de consciência das disciplinas e mesmo o pensamento abstrato da criança se desenvolvem em todas as aulas. É necessário, portanto, descobrir essa lógica interna dos processos de desenvolvimento desencadeada pela educação escolar.

O adolescente é aquele que, num futuro bem próximo, escolherá uma profissão e começará a preparação para uma atividade profissional. Tanto a escola, quanto a família, ou melhor, a sociedade em geral, exigirá tal postura do adolescente. O problema reside na forma como a educação escolar vem tomando em relação a esta questão. Martins (2004), chama a atenção de que as políticas educacionais têm centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. Obviamente que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mercado de trabalho deve estar na pauta da educação escolar, porém, conforme afirma a referida autora, a redução da educação à formação de competências é que deve ser objeto premente de análise crítica, “[...] posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.” (MARTINS, 2004, p.53).

A tarefa da educação escolar não consiste apenas em formar indivíduos para o mercado de trabalho. Isto seria muito pouco.

Os conhecimentos científicos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem, decisivamente, para o desenvolvimento geral do indivíduo.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Segundo Vygotski (1996), o ponto principal de todo o problema do desenvolvimento do pensamento do adolescente está na questão de que, neste período, os verdadeiros conceitos se formam. Para este autor, a formação de conceitos guia todo o desenvolvimento psíquico, desempenhando neste uma função central. Vygotski explicita como, sobre a base dos conceitos,

[...] aparece uma série de funções psíquicas novas, como se reestruturam sobre esta base nova a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática do adolescente e, sobretudo, como se unem em uma estrutura nova, como, pouco a pouco, vão se concretizando os fundamentos das sínteses superiores da personalidade, da concepção de mundo (VYGOTSKI, 1996, p.223).

A formação de conceitos é a causa fundamental de todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. Ou seja, o pensamento por conceitos é um novo mecanismo intelectual e um novo modo de conduta. De acordo com Vygotski (1996, p.63),

Tudo aquilo que era a princípio exterior – convenções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior, porque ao adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, é dada a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem estímulos novos que o induzem ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento.

O pensamento por conceitos possibilita ao adolescente o mundo da “consciência social objetiva”, o mundo da “ideologia

social” (VIGOTSKY, 1996, p.64)² e, paralelamente desenvolve-se a linguagem. O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, consegue chegar a compreender a realidade em que vive, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento concreto começa a dar lugar ao pensamento abstrato e o conteúdo do pensamento do adolescente “[...] converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.” (FACCI, 2004, p.71).

Mas o que é conceito? Conceito é o conjunto de conhecimentos sobre o objeto ou fenômeno dado. Segundo Menchinscaia (1960), o conceito é produto do reflexo no cérebro das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade. Em outras palavras, o conceito representa, num campo subjetivo, a realidade dos objetos que são encontrados no campo objetivo. Vale destacar que, somente por meio da mediação dos conceitos, “[...] a realidade será captada em sua gênese e em seu desenvolvimento, ou seja, como *síntese de múltiplas determinações*.” (MARTINS, 2011, p.53, grifo do autor).

Os conceitos se formam no processo de desenvolvimento histórico da sociedade e são assimilados pelo indivíduo durante seu desenvolvimento. Esta assimilação dos conceitos pelo indivíduo é a aquisição da experiência acumulada por gerações precedentes. Desta forma, a criança não precisa percorrer novamente todo o processo que a humanidade já passou, mas, por meio da educação, apropria-se destas objetivações. Destarte, a linguagem é o instrumento fundamental para transmitir à criança os conhecimentos acumulados pela humanidade (VYGOTSKI, 2001c).

² Nessa passagem de seu texto, Vigotski parece empregar as expressões “consciência social objetiva” e “ideologia social” para referir-se aos conhecimentos objetivamente existentes na sociedade. Essa ressalva se faz necessária porque segundo os princípios da psicologia histórico-cultural, a consciência é um fenômeno essencialmente social, razão pela qual não faria sentido adjetivá-la como social a não ser com a finalidade de se distinguir a consciência individual das formas de consciência objetivada existentes na sociedade, como, por exemplo, a ciência e a arte.

Neste processo de desenvolvimento histórico, os conteúdos dos conceitos mudam, tornam-se totalmente distintos do que eram antes. Menchinscaia (1960, p.245) exemplifica tal asserção dizendo que “[...] o conceito de átomo, que antes expressava o limite indivisível e homogêneo da matéria, atualmente a humanidade aprendeu a desintegrar seu núcleo e a conhecer sua complicada estrutura.”

De acordo com os resultados de suas pesquisas, Vigotski (2001a), evidencia que os conceitos atravessam vários estágios em seu desenvolvimento, quais sejam: o estágio do sincretismo; o estágio do pensamento por complexos; e os conceitos propriamente ditos. Na primeira infância até a idade pré-escolar, a criança opera cognitivamente com agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e com pseudoconceitos. Segundo o autor, a forma superior de pensamento conceitual se tornará possível apenas na adolescência.

Vigotski (2001a) identificou dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos ou espontâneos se formam na comunicação diária com outras pessoas, ou seja, se forma no cotidiano das crianças, por meio de experiências pessoais. Para o autor, os conceitos cotidianos são formados a partir do aprendizado pré-escolar e seu conteúdo está reduzido a um pequeno círculo de dados e não abarca o essencial dos objetos e fenômenos. Ao operar com os conceitos espontâneos, a criança não tem consciência destes conceitos, pois sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento.

Por outro lado, os conceitos científicos são produtos do aprendizado escolar mediado pelo professor. O desenvolvimento destes conceitos é apoiado num determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos. Ao operar com os conceitos científicos, a criança começa, simultaneamente, a operar sobre o objeto ao qual o conceito se refere e sobre o próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto. Todo esse processo é mediado pela linguagem. Com isso, há uma consciência e uma utilização voluntária do conceito.

Neste sentido, a educação escolar tem um papel fundamental na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Segundo Vigotski (2005, p.109), “[...] descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática.” Entende-se, desta forma, que o aprendizado é uma poderosa força que direciona o desenvolvimento mental da criança em idade escolar, além de contribuir, decisivamente, para a formação de sua personalidade.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Menchinscaia (1960) denomina os conceitos que se formam fora da educação escolar de “vulgares ou comuns”. Segundo o autor, o conteúdo destes conceitos não compreende o essencial dos objetos e o fundamental não está suficientemente delimitado do secundário. Destarte, estes conceitos, com frequência, estão deformados. As denominações verbais com que as crianças se expressam nem sempre são exatas. Quando se amplia a experiência da criança, sobretudo graças à educação escolar, os conceitos comuns alcançam o nível de conceitos científicos. Este autor legitima tal asserção por meio do seguinte exemplo:

Alguns escolares dos primeiros anos que ainda não aprenderam na escola o conceito de “pássaro” consideram que corresponde a qualquer animal que voe; por isto incluem entre os pássaros as mariposas, as vespas, as moscas, os escaravelhos e não estão de acordo em que as galinhas e os patos também sejam pássaros. Da mesma maneira quando na escola não adquirem conhecimentos sobre os animais carnívoros, eles entendem que se trata de animais prejudiciais ou ferozes, incluindo entre estes os ratos, já que são prejudiciais ao homem e, no entanto, não consideram como tais os gatos, já que estes são animais domésticos e caçam os ratos (dados de Peterburakaia). (MENCHINSCAIA, 1960, p.246).

O exemplo acima demonstra com clareza que os conceitos cotidianos caracterizam-se pelo nível de desenvolvimento atual da criança, enquanto a assimilação dos conceitos científicos corresponde a sua zona de desenvolvimento próximo. Vigotski (2001b, p.544), afirma o seguinte:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da idéia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato³.

Os conceitos científicos são frutos do que a ciência legitimou e correspondem às leis objetivas descobertas pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico. De acordo com Saviani (2008), a especificidade da educação escolar é a transmissão, de forma sistematizada, de conhecimentos mais desenvolvidos que foram construídos historicamente por gerações precedentes. Para este autor, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p.17).

Destaca-se, neste momento, um ponto fulcral para a educação escolar de adolescentes: os conceitos científicos, não-cotidianos, poderão ser apropriados de maneira correta somente a partir da adolescência:

³ O conceito que, nessa edição, é traduzido como “zona de desenvolvimento imediato”, também pode ser traduzido como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento iminente.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetrar com uma determinada ideologia, que prevalece em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. (VYGOTSKI, 1996, p.64).

De acordo com a citação acima, a adolescência é um período propício para se operar o processo de apropriação das esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia. Porém, como afirma Vigotski, este processo só acontece quando o adolescente assimila corretamente esse conteúdo. Quando Vigotski fala sobre assimilar um conteúdo, isso implica uma transmissão precedente deste conteúdo mediada por outro indivíduo. Se, para Vigotski (1996; 2001b; 2006), os conceitos científicos são produtos da educação escolar, isto reforça ainda mais a importância da escola como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo, como também postulou Duarte (1996).

A aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento psíquico do indivíduo e “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2006, p.114). O bom ensino atua sobre aquilo que ainda não está formado na criança, ou seja, atua na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). A ZDP corresponde às funções psíquicas que estão em fase de desenvolvimento, as quais a criança só é capaz de empregar com a ajuda do adulto ou de crianças mais experientes.

Vigotski apresenta o desenvolvimento real ou atual da criança caracterizado pelos processos psíquicos já desenvolvidos, os quais a criança domina com autonomia. O ensino não pode se limitar

e atuar nas possibilidades do desenvolvimento real, mas deve agir, sobretudo, na ZDP, onde novos processos internos serão desenvolvidos. É a ZDP “[...] que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento, por esse motivo é imprescindível que a intervenção do professor se dê em nível prospectivo.” (FACCI, 2006, p.136). Isto quer dizer que a aprendizagem começa daquilo que ainda não está totalmente desenvolvido na criança.

O papel do professor, segundo a concepção da psicologia histórico-cultural, como também da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), é dirigir racionalmente o processo de desenvolvimento do aluno (LEONTIEV, 1978). Vale ressaltar que, de maneira alguma, o aluno terá uma atitude passiva ante o processo educativo. Ao contrário da idéia hegemônica de que o educador é um opressor que deposita o conteúdo científico na cabeça do educando oprimido, a concepção histórico-cultural defende a idéia de que este conteúdo sistematizado, clássico, transmitido pelo professor, é condição para que se produza a humanização do indivíduo.

Vigotski (2005, p.103) afirma que “[...] para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança.” Uma educação eficiente que promova o desenvolvimento deve pautar-se neste conhecimento. Kostiuk salienta que “[...] conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade.” (KOSTIUK, 2005, p.19-20).

Para tanto, é necessário que o professor não se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado para cada idade. Para Elkonin (1960), isto significaria deter artificialmente o desenvolvimento da criança. Baseado no conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo, o professor deve facilitar o desenvolvimento do novo e, para que isto ocorra, este não poderá partir somente do nível de desenvolvimento existente. Somente por meio do conhecimento do que é próprio das crianças de determinada

idade e o que lhes pode ser acessível no grau seguinte do desenvolvimento, o professor poderá dirigir real e verdadeiramente o seu desenvolvimento.

Duarte (2000), ao citar Vigotski, afirma que, ao serem ensinados para a criança, por meio da educação escolar, os conceitos científicos superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem dos conceitos científicos ocorre sobre a base dos cotidianos. Não é possível o surgimento dos conceitos científicos sem certo nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Isso não significa que a educação escolar deva trabalhar apenas com os conhecimentos cotidianos que os alunos trazem de casa, como defendem as pedagogias contemporâneas embasadas no lema “aprender a aprender”. Para Vigotski (2001b, p.537), “[...] o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender.” Este autor acrescenta que,

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma destas tarefas ao adolescente, não lhes faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (VIGOTSKI, 2005, p.73).

Um das particularidades dos interesses do adolescente é seu caráter ativo, conduzindo, algumas vezes, ao desprezo dos conhecimentos científicos e técnicos por considerarem que tais conhecimentos não têm significado prático (ELKONIN, 1960). A escola, deste modo, deve fazer o seu papel para a formação de sua personalidade, ou seja, deve produzir necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos. E, para que isso seja feito, deve esclarecer que o conhecimento, no início da atividade humana, foi produzido a partir de necessidades práticas e cotidianas, porém, se libertou de uma dependência imediata deste cotidiano por meio da ciência, da arte e da filosofia.

Diante deste contexto, a educação escolar deve diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e

formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana. Para Saviani (2008), a escola tem a ver com o problema da ciência.

Gramsci (1991) afirma que a ciência deve ir contra o folclore, deve combater o conhecimento mágico. A partir deste ponto, pode-se dizer que a educação escolar deve ir além do senso comum e do cotidiano. Cotidiano este, tão difundido pelas pedagogias contemporâneas.

O trabalho educativo, portanto, deve realizar uma mediação, na formação do indivíduo, entre o cotidiano e o não-cotidiano. Diante de tal importância que tem a educação escolar neste processo, fica evidente a premente superação das idéias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2010, p.37), uma idéia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. [...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano.”

Duarte (2001) denomina de pedagogias do “aprender a aprender” as que apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano. Encontra-se também uma descaracterização do professor como mediador deste saber. Além disso, apresentam uma idéia de que o aluno deve aprender sozinho, deve aprender a aprender. Ou seja, quanto menos o professor ensinar, melhor para a aprendizagem pelo aluno. São pedagogias que defendem a limitação do indivíduo às esferas da vida cotidiana. Esse processo pode ser considerado alienante, pois, segundo Duarte (1996), uma das formas de alienação se dá quando o indivíduo é impedido de se apropriar das objetivações mais desenvolvidas, não-cotidianas, do gênero humano. Estas pedagogias representam ideais proclamados pela ideologia da classe dominante. Dentre elas estão “[...] o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.” (DUARTE, 2010, p.33).

Para a psicologia histórico-cultural, bem como para a pedagogia histórico-crítica, a especificidade da educação escolar é a socialização do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2008). Deste modo, pode-se dizer que a prática pedagógica pode conduzir o indivíduo no processo de passagem das funções psicológicas espontâneas às funções psicológicas voluntárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se reconheça que a criança, mesmo na mais tenra idade, já esteja no processo de formação dos conceitos, por meio das fases da formação de aglomerados sincréticos e do pensamento por complexos, é somente na adolescência que os verdadeiros conceitos se formam, tendo nos conceitos científicos sua expressão mais pura. Deste modo, conforme Vygotski (1996), somente por meio dos conceitos é que a ciência, a arte e demais produções sociais poderão ser apropriadas de forma aprofundada.

Neste íterim, uma pergunta se nos apresenta: a escola tem executado seu papel na transmissão de conhecimentos clássicos, sistematizados, para que haja a formação dos verdadeiros conceitos científicos e não dos pseudoconceitos? A assimilação dos conceitos científicos começa com as explicações do professor. Luria (1990) afirma que o desenvolvimento do pensamento por conceitos depende das operações teóricas que a criança aprende na escola. O autor explicita que, quando o professor sistematiza e programa a transmissão do conhecimento científico, tal processo resulta na formulação de conceitos científicos e não cotidianos. Seria possível dizer que as pedagogias hegemônicas, tanto no ensino fundamental, como no médio, têm produzido tais conhecimentos? Segundo Duarte (2010), a resposta seria não, pois, como fora dito, estas pedagogias reduzem o ensino ao cotidiano do aluno e descaracterizam o papel do professor como mediador do conhecimento clássico.

Na assimilação dos conceitos científicos é comum que o aluno se apóie na experiência cotidiana e nos conhecimentos espontâneos nos quais se baseava. Porém, segundo Menchinscaia (1960),

em muitos casos, o conteúdo científico que se assimila não tem o mesmo significado que se dava aos conceitos cotidianos que possuía o aluno. O autor explica que isto se vê claramente, sobretudo, quando o conceito científico se denomina com palavras que na vida cotidiana têm outro significado. O professor, ao organizar o conhecimento dos objetos, deve vincular tal processo à tarefa de auxiliar o aluno a assimilar os conceitos da melhor maneira possível. Menchinscaia afirma que a palavra do professor é indispensável para a assimilação do conteúdo fundamental do conceito.

Vigotski (2001b, p.293), afirma que: “Marx definiu com profundidade a essência de todo o conceito científico: ‘Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária.’” No conceito científico, portanto, o adolescente pode refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e pode conhecer a essência do objeto ou fenômeno dado. E a educação escolar tem um papel fundamental neste processo.

Para Menchinscaia (1960), assimilar um conceito implica não só saber as características dos objetos, mas ter a possibilidade de utilizá-lo na prática. Segundo o autor, isto só é possível pelo método dialético. Este autor afirma que o conceito é o reflexo da realidade objetiva no pensamento. Neste mesmo contexto, Duarte (2000), referindo-se ao método dialético de conhecimento em Vigotski e Marx, afirma que os conceitos abstratos são os mediadores do processo de apropriação do concreto pelo pensamento.

O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva. Vigotski via no desenvolvimento desse tipo de pensamento um dos momentos essenciais da passagem da infância à adolescência, por meio da formação do pensamento por conceitos. (DUARTE, 2000, p.110).

Destarte, o trabalho educativo possibilita o indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos. Tais conceitos são superados por incorporação pelos conceitos científicos e, como afirmou

Vygotski (1996), o pensamento por conceitos produz o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Ariane e minhas filhas Luany e Gabriely pelo apoio e paciência. Ao Professor Doutor Newton Duarte, pelo privilégio de tê-lo como orientador. Sua competência teórica, confiança e amizade, têm sido requisitos indispensáveis para a realização desta pesquisa. À CAPES pela concessão de recursos financeiros por meio da bolsa de Pós-Graduação.

THE ADOLESCENTS EDUCATION AND THE TRAINING OF SCIENTIFIC CONCEPTS

ABSTRACT: *This article is part of a study in progress that aims to present theoretical framework of cultural-historical psychology school for the adolescents' education. Considering that, for historical and cultural psychology, adolescence is a privileged moment both to the development of thinking by concepts such as the formation of the world's conception and developing self-awareness, the hypothesis of this study is that school education can decisively contribute, through the teaching of systematized knowledge for the psychological development of adolescents in order to overcome the limits of everyday life concepts. Therefore, this article will present the urgent need to overcome the naturalizing concepts, as evidenced by the liberal currents in psychology. These conceptions of adolescence contrast with the focal point in which Vygotsky and colleagues focused their research, namely the concepts formation as a quantum leap in psychological development at this stage they called "age of transition."*

KEYWORDS: *School education. Adolescents. Concepts formation. Historical-cultural psychology.*

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v.11, n.1, jun. 2007.

_____. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.26-43, abr. 2004.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.33-49.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18. p.35-40, set./out./nov./dez. 2001.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.21, n.71, p.79-115, jul. 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55).

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p.125-142.

_____. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p.523-559.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.123-148.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.64-81, abr. 2004.

GRAMSCI, A. Para a investigação do princípio educativo. In: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p.129-139.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. 10.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.24-62.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p.19-36.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p.341-354.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, L. M. A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.53-73.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p.232-275.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p.17-40.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.133, p.97-125, jan./abr. 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TOMIO, N. A. O. Adolescência na perspectiva histórico-cultural: ênfase nos aspectos culturais para a compreensão do psiquismo. CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 3.; SEMANA DE PSICOLOGIA, 9., 2007, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: União Dinâmica de Faculdades Cataratas Foz do Iguaçu, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. p.517-545.

_____. S. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras escogidas II**. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001c. p.9-348.

_____. S. Paidología del adolescente. In: _____. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996. p.11-248.

PROFESSOR HOMEM, NEGRO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS DE UM INICIANTE

Claudionor Renato da SILVA*

RESUMO: O presente trabalho é uma continuidade de reflexões pessoais na temática das relações raciais, população negra e gênero/sexismo que se articulam à prática docente na educação infantil, enquanto professor negro, que no dia a dia percebe como são complexas as relações sociais escolares. Surge daí o itinerário desta investigação, objetivando: discutir gênero e raça nas relações sociais escolares; apontar alguns encaminhamentos no quesito gênero/homem e raça/negro, num espaço eminentemente feminino. A metodologia empregada é o da História Oral com o relato de dois momentos: a chegada ao primeiro emprego, a primeira escola e, num segundo momento, uma prática pedagógica. Os resultados indicam que as relações de gênero e raça presentes na sociedade brasileira estão refletidas nas relações escolares da escola da infância. São relações marcadamente preconceituosas crivadas pela feminilidade e senso comum, porém, silenciosas, ocultas. Indicam ainda alguns desafios e superações, dentre eles o de olhar um professor homem negro como (1) um profissional formado, tal como a professora/mulher; (2) figura máscula/paterna “anti sexista”

* Doutorando em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14801-901. UNIARA – Centro Universitário de Araraquara. Membro da Equipe NEAB – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros. Araraquara – SP – Brasil. 14801-340. Professor da Rede Pública – Educação Infantil – claudionorsil@gmail.com

e (3) referencial social da diversidade étnica e de gênero, nesses espaços.

PALAVRAS CHAVE: Professor. Homem negro. Escola da infância. Iniciante.

INTRODUÇÃO

Dialogar minha experiência inicial na docência, meu “batismo de fogo”, como diz Telma Weisz, em *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, me desafia a adentrar num debate acadêmico ainda pouco explorado na área da Educação, seja porque há poucos profissionais pesquisadores interessados no tema, seja porque, haja poucos homens na prática docente, na Escola de Educação Infantil. A Revista Nova Escola lança um Caderno Especial, em novembro intitulado o *Guia do Professor Iniciante*. Um excelente momento para reflexões nos cursos de licenciatura em Pedagogia, dado que o início da carreira docente é um desafio para todos que saem dos bancos das universidades para salas de aula reais, para se tornarem professores, professoras.

O educador infantil tem um perfil elaborado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: um docente atento à diversidade, à diferença, aos cuidados da criança pequena e o seu desenvolvimento integral. Esse educador, na representação dos pais, tem o ideal do sexo feminino, como símbolo. Os pais e mães vêem a educação infantil e imaginam a segurança, a educação e os aportes pedagógicos e de desenvolvimento de seus filhos e filhas, nas mãos de uma mulher, sob os cuidados de uma mulher.

Lançar esse olhar da ação de um professor homem negro no espaço da educação infantil, iniciante na prática docente, implica mais que um debate diferencial. Discute-se, sobretudo, o papel docente profissional com outra roupagem: uma roupagem masculina; reflexões produzidas na prática docente de um homem, negro, professor que implicam desafios e superações, tanto no que diz respeito às relações de gênero como ao que se refere às relações étni-

corraciais do envolver pedagógico social docente/docentes, docente/pais e docente/educandos.

A proposta de apontar desafios e superações advém da prática profissional inicial e que vem se constituindo e construindo a cada dia enquanto professor na escola da infância. Como afirmam Silva e Barbosa (1997, p.9, grifo nosso)

Quanto maior o número de descendentes de africanos que, com crescente nitidez, se vêem parte integrante da sociedade brasileira que ajudam, há quatro séculos, a construir material e ideologicamente, mais contundente se torna sua luta para transformar esta sociedade. Já não se trata apenas de denunciar as opressões desde sempre sofridas, tampouco de proclamarem-se humanos diante dos que os desumanizam, mas sim **expressar conhecimento crítico da realidade vivida e a partir dele organizar ações.**

Nessa busca e atualização de percepções e representações da realidade vivida é que venho estudando e direcionando investigações em meu percurso profissional que se aprofundam e se solidificam no recém criado NEAB/UNIARA (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros do Centro Universitário de Araraquara) onde atividades de pesquisa, extensão e ensino estão sendo geradas.

Como afirmam Silva e Barbosa (1997) é no discurso das vivências que a teoria se organiza não só para situá-la, mas para propor ações para mudança: mudança de pensar, mudança de olhar, mudança de agir. De fato, as concepções justificam as práticas, refletindo criticamente o real muda-se a si próprio enquanto pessoa, profissional e pesquisador e, consequentemente há ressonâncias impactantes sobre a realidade local, do entorno.

É nessa linha do tempo e da vida que faço a partir de dois momentos distintos a reflexão na temática “gênero e raça na escola de educação infantil”. O primeiro relato refere-se ao meu início de carreira como professor de educação infantil. O segundo trata-se de uma prática docente reflexiva (SCHÖN, 2008), na semana da Consciência Negra, com a aplicação numa creche, da literatura infantil africana e afro brasileira. Com esses relatos proponho uma

pesquisa embasada na metodologia da História Oral, numa perspectiva sociológica em que

[...] o relato ou a história de uma vida não se refere apenas ao vivido de um sujeito, ele é também, e simultaneamente, o relato ou a história da vida em sociedade. Esta questão é fundamental, na medida mesmo em que isso nos remete aos fundamentos da disciplina sociológica. (HOULE, 2008, p.320).

O Objetivo deste artigo é (1) discutir gênero e relações étnicorraciais na educação infantil: as relações de um professor homem, negro com os pares professores, com os pais dos educandos e, obviamente, com as crianças; (2) apontar alguns encaminhamentos no quesito gênero/homem e raça/negro, num espaço eminentemente feminino (a escola) onde não está desvinculada, no caso de um professor negro, apenas a questão gênero.

Afirmam Vianna e Ridenti (1998, p.95 e p.96, grifo nosso):

Até muito recentemente, o tema das relações de gênero era pouco explorado [...] Um dos resultados dessa ausência foi a concepção de que a escola, como uma esfera política, era passada quase exclusivamente apenas por diferenças de classe, desconsiderando outras diversidades, outras dimensões como gênero, geração e etnia [...] Se a questão da diferença é fundamental para entendermos as relações que ocorrem na escola, por ser um espaço de sociabilidade e de práticas culturais, muitas vezes essas práticas acabam traduzidas em estereótipos e preconceitos. A ideia é **partir das diferenças de sexo**, que tendem a qualificar as relações de gênero, **para refletir sobre alguns de seus aspectos que produzem preconceitos no cotidiano escolar** [...]

Acredito que o assunto *um homem negro professor* enquadra-se na proposta da Revista Temas em Educação e Saúde do CENPE – Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”- pois, ao me referir à prática de um professor homem, negro, obviamente, as relações pedagógicas e educativas

se diferenciam, no que diz respeito às aprendizagens das crianças na escola de educação infantil – um universo, social, escolar e pedagógico que promove o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor. É uma relação diferente da mulher professora, educadora. Nesse sentido, o artigo traz contribuições às discussões no tema *Educação* abordadas na Revista, focando a infância. Discussões essas, que não se pretendem “acabar” no espaço destas linhas, mas avançar na prática escolar do dia a dia das escolas de educação infantil visando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e atenta à diversidade (de gênero, de raça, de etnia, de opção sexual, de crença religiosa, etc.).

GÊNERO E RAÇA: REFERENCIAL TEÓRICO

Gênero é concebido “[...] como uma construção sócio-cultural dos papéis masculinos e femininos que se configuram como padrões comportamentais, representações socialmente compartilhadas.” (COSTA, 2007, p.3). É categoria de análise. No conceito está implícito todo construto social, ao longo da história e das diversas culturas, sobre o que os homens devem fazer e o que as mulheres devem fazer, bem como as negativas dessas ações (SCOTT, 1995).

Essas construções são eminente e resumidamente corporais e idealizados numa concepção que em maior ou menor grau, sem muitas diferenças ou discrepâncias, ocorrem em grande parte das culturas, em diversos lugares do mundo.

Scott (1995) vai além do restringir *gênero* a essa construção dicotômica homem/mulher. Segundo o autor trata-se da necessidade de se pensar *gênero* numa perspectiva para a igualdade de direitos, no crivo da diferença e de se propor uma análise mais ampla, ao mesmo tempo pontual, articulando *gênero* às dimensões cultura, raça, etnia, etc. Essas ideias são compartilhadas por Vianna e Ridenti (1998) e Cavalleiro (2010). Esses autores (as) propõem uma ressignificação do conceito “gênero”. Inclui o sexo, homem e mulher, mas é muito mais complexo que isso. Representa um “molde” ou visor, que é político: a igualdade de direitos. Envolve,

portanto, questões econômicas, papéis sociais, novas configurações familiares, opção sexual, dentre outras.

Essas discussões estão contempladas no documento Educação para a igualdade de gênero (2008) em que se defende a necessidade de se “situar” os estudos na temática “gênero” tornando-se imprescindível articulá-la às dimensões raça, etnia, classe social, opção sexual.

Neste trabalho, se busca relacionar o tema “gênero” à “raça” na escola de educação infantil, a partir das representações de um homem negro professor, num espaço (de poder) eminentemente feminino, onde as construções sociabilizadas no decorrer dos anos colocam o homem professor como alguém que não tem “dom”, “jeito” de lidar com os infantis; isso é papel de mulher.

“Gênero e raça” (CAVALLEIRO, 2010) estão interligados e são extremamente complexos, mas devem encaminhar o estabelecimento da igualdade no quesito *formação profissional*, e não para o “jeito”, a “aptidão” ou “a maioria”, pois do contrário, perpetuamos a ideologia sexista.

Algumas produções na área da educação infantil optam por termos como *educadora*, *professora*, desconsiderando a participação masculina na profissão. Asseveram, por exemplo, que estudos na área devem ser realizados com foco nas mulheres, dado o contexto “maioria”. Para citar uma dessas produções: “Em nossa sociedade temos uma **maioria maciça de mulheres** desempenhando tal função. Assim, torna-se importante compreender o processo de identificação profissional relacionado ao papel da mulher.” (SANTOS, 2005, p.91, grifo nosso).

Voltando à Cavalleiro (2010, p.272):

[...] a natureza do problema – o racismo e o sexismo presentes na sociedade brasileira –, bem como de seus derivados no cotidiano escolar, e os objetivos a serem alcançados, a saber: conhecimento sobre como o racismo, o sexismo e seus derivados que operam no cotidiano escolar para a configuração de uma educação antidiscriminatória, antiracista e antisexista.

Um caminho antisexista proposto por Cavalleiro (2010) é indicado por Vianna e Ridenti (1998). Um desafio de todos nós, pesquisadores, professores e cidadãos brasileiros. Entendermos que

Não basta que o tratamento das diferenças de gênero no espaço escolar embase relações de complementaridade entre homens e mulheres [...] pode [...] supor uma relação hierárquica de poder [...] é preciso que significados e valores masculinos e femininos, que definem as relações escolares, caminhem mútua e reciprocamente a fim de que, no campo político, colaborem para a superação das desigualdades e subordinações de gênero. (VIANNA; RIDENTI, 1998, p.104).

A inserção de homens no magistério, educando infantis (COSTA, 2007) tem contribuído para que caminhos antisexistas sejam abertos, pensados e construídos, obviamente, com ampla discussão polêmica, seja por parte dos pais dos educandos, seja por parte dos próprios pares professores e instâncias administrativo gestoras da educação, perpetuando uma cultura de que o magistério de infantis é campo para mulheres. Sobre essa posição sexista e o trabalho de homens na escola, Costa (2007, p.10) assim se posiciona:

Com as mudanças nos papéis femininos e masculinos na sociedade contemporânea, a presença masculina no ato de cuidar e educar tem aumentado, gerando muitas polêmicas e estranhamentos referentes ao exercício de funções tipicamente “femininas”. Quando isso acontece, a eficácia de suas atuações e até sua “verdadeira” masculinidade são postas em questão.

Além de Costa (2007) autores como Carvalho (1998) e Welzer-Lang (2001, 2004) tem se debruçado sobre a questão dos homens nos espaços escolares da pequena infância.

Entendo com esses autores que a escola, bem como a sociedade, tem sido convidada a refletir e repensar a questão da educação das crianças pequenas como papel eminentemente feminino. É na escola, um dos agentes principais de mudança social que podem ser geradas uma visão de mundo antisexista e antiracista, numa

complexa relação de mudança, em longo prazo, nas relações *escola-sociedade, sociedade-escola*. Sobre isso o documento *Educação para a igualdade de gênero* afirma:

Cabe destacar que a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado. (EDUCAÇÃO..., 2008, p.5).

Sobre a presença de homens na escola de educação infantil, Costa (2007, p.13) citando M. Cortez defende que

[...] a presença masculina, além da feminina, nas organizações escolares dos primeiros níveis de ensino, no sentido do desenvolvimento integral das crianças e no intuito da maior visibilidade dos elementos masculinos no estatuto sócio-profissional de educador de infância, promovendo e incentivando a paridade educativa, assim como a aceitação das especificidades próprias de cada gênero.

É imprescindível uma educação antisexista. Mais imprescindível ainda será

Repensar o papel dos gêneros na educação, será uma condição necessária a todos os que se interessam por estas realidades, procurando analisar de que forma as escolas e as outras instâncias, poderão assumir uma “pedagogia do gênero” no sentido da complementaridade e das especificidades de cada gênero, e também na aceitação dos lados masculinos e femininos de cada pessoa humana. (COSTA, 2007, p.14).

Uma vez discutido gênero aplicado aos espaços escolares infantis, particularmente as relações docentes e a prática pedagógica, defendendo uma posição antisexista, portanto, de igualdade, posso conceituar *raça* e entender as relações que se estabelecem quando um educador (homem) negro (raça) adentra os espaços de poder predominantemente feminino.

Raça, raças, na acepção deste trabalho, conforme propõe Gomes (2005) “Não significam, de forma alguma, um dado da natureza.” (GOMES, 2005, p.49). *Raça* é entendida como unidade política, significado político. Não é biológico.

Recorrendo a Antonio Sergio Alfredo Guimarães (1999) Gomes (2005) explica que, como *raça* implica um conceito que diluiria a questão das diferenças de cor e a superioridade de uma cor sobre a outra, os movimentos negros “[...] utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.” (GOMES, 2005, p.47).

Antonio Sergio Alfredo Guimarães (1999) usa o termo *raça social* também colocando um significado político, mas também sociológico no termo *raça*, ampliando-o.

Tal como gênero, *raça* é fruto dos contextos de “[...] construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico [...]. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.” (GOMES, 2005, p.49).

Logo, ao pensar as relações gênero e *raça* nos espaços escolares que são espaços sociais, trata-se de construção de olhares, percepções, identidades e representações.

Isso significa que perceber diferenças de gênero e *raça* nas relações de poder dos espaços sociais e encaminhar ações para igualdade, portanto, ação antissexista e antiracista, compreende construir, ao mesmo tempo, desconstruir; identificar/apontar, ao mesmo tempo criticar/negar, a fim de que a igualdade seja vista na diferença. É no caso brasileiro, que negros e não negros se vejam resultado/produto e agentes históricos e identitários dessa grande nação (GOMES, 2005; GUIMARÃES, A., 1999).

Nesse sentido:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. **Os (as) professores (as) não devem silenciar** diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da

sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro [...] (GOMES, 2005, p.60, grifo nosso).

Trata-se de enquanto professor da pequena infância, homem, negro, denunciar, pesquisar, escrever e encaminhar ações com vistas ao antissexismo e antiracismo na educação, e, portanto, defender a igualdade no reconhecimento e atenção às diferenças.

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

A metodologia empregada é o da História Oral (HOULE, 2008) numa perspectiva das ciências sociais com a análise sobre o relato de dois momentos: a chegada ao primeiro emprego, a primeira escola e, num segundo momento, uma prática pedagógica.

Para Houle (2008, p.331) na história oral, ou história de vida, seja ela escrita ou narrada o

[...] sujeito está presente, ele fala, e sabe muito bem falar tanto de si mesmo, como da sociedade no interior da qual vive. Talvez seja preciso lembrar [...] para além dos números e das letras, a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade a partir do momento em que isso faz sentido. [...] o sujeito está aí, sua palavra vale.

Como característica principal, segundo Houle (2008) na história de vida: (1) o sujeito está presente; (2) seu saber vale, e não é sociologia; (3) o sociólogo o reconhece; (4) o espaço teórico é construído a partir da subjetividade, ou seja, constrói-se a teoria num caminho duplo, entre a subjetividade/objetividade, mas o fim é a objetividade; (5) a obrigatoriedade de um *caso*, fato, “[...] base última de observações que autoriza qualquer generalização teórica e empírica.” (HOULE, 2008, p.325).

Caso, entendido por Houle (2008, p.326) como experiência(s). “Essas experiências de vida, tão singulares que sejam, podem quan-

do muito ser consideradas como experiências da vida em sociedade. A história ou o relato de vida constitui, nesse sentido, um material de escolha”

A sequência de ações nesse método está organizada por Houle (2008) e utilizados nessa pesquisa:

- Etapa 1: A observação.
- Etapa 2: A descrição dessa observação ou observações.
- Etapa 3: A redução da descrição em “sentenças” ou situações chave que ligam-se a teoria ou referencial; as sentenças/situações remetendo-se a situações/experienciações sociais.

Em ambos os relatos – o início da carreira de professor de educação infantil e, a prática pedagógica na Semana da Consciência Negra – de que me servirei neste trabalho, afasto-me como sujeito (professor homem negro/subjetivo) para me tornar pesquisador (sociólogo/objetivo, objetividade).

Nas ciências da educação essa ação experiencial de vida com vistas a construção de uma reflexão sobre o objeto vem sendo denominada de reflexão na ação, professores reflexivos numa escola reflexiva (SCHÖN, 2008; ALARCÃO, 2005).

Os procedimentos da pesquisa envolvem, portanto, a partir dos relatos de história de vida, em dois momentos específicos, analisar gênero e raça na educação infantil, sob a perspectiva de um professor, homem, negro, iniciante na prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados – reflexões e apontamentos – indicam que as relações de gênero e raça presentes na sociedade brasileira estão refletidas nas relações escolares da educação infantil (CAVALLEIRO, 2010), a começar com a equipe gestora e professoral. São relações marcadamente conflituosas, crivadas no senso comum e pela feminilidade (superioridade sexista), mas que não são explícitas. São

veladas, silenciosas. Somente emergem, tomam forma ou sentido quando apontadas, formuladas, defendidas, questionadas.

Com bem esclarece a Prof. a Dr.a Inayá B. e Silva em *O racismo silencioso na escola pública*, no tocante às relações étnicorraciais “Os problemas radicais foram obscurecidos e as relações conflituosas entre as raças foram substituídas pela tolerância e condescendência, de um dos lados e de conformismo e adesão, pelo outro.” (SILVA, I., 2009, p.68).

Pensando as relações de gênero, em minha perspectiva de iniciante na prática, aparentemente, o mesmo que acontece em relação à raça, acontece com a presença de um homem na escola da infância, como mostra o trabalho de Freitas (2002), sobre a visão sexista das professoras mulheres sobre um homem atuando na prática docente da educação infantil, ao lado delas. Os depoimentos das professoras mostram o forte preconceito que os homens sofrem ao adentrar aos espaços da infância. O mais interessante é que a pesquisadora Viviane V. Freitas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo mulher, pôde extrair as “verdadeiras posições” das professoras mulheres, em relação aos professores homens. Obviamente, os resultados não seriam tão “verdadeiros” caso fosse um homem, o pesquisador, entrevistador.

ADENTRANDO AO ESPAÇO (DE PODER) FEMINILIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação de poder homem/mulher, na educação infantil é perceptível desde os níveis gestores. Senti isso na escolha da escola onde iria iniciar minha recente carreira de professor. Como demonstro na citação seguinte, o olhar sobre um homem na creche, soa um pouco “diferente” do normal, do corriqueiro, do que se repete.

E foi na escolha da classe em que ia trabalhar naquele ano – e eu acabara de me formar na graduação e também recém ingressado no mestrado em Educação na UFSCar – que o impacto de ser homem professor se instaurou. Como todo recém contratado a gente pega o que resta. Das inúmeras pos-

sibilidades nenhuma estava para as crianças de 4 e 5 anos cujas atividades de docência são bem mais pedagógicas que as das creches. Sobravam-me Berçário e Maternal. [...] trocar fraldas, tirar fraldas, fazê-los dormir... Estudei pedagogia, me formei nisso. É um bom começo. Assinei o contrato [...] (SILVA, C., 2010, p.8).

Sabia que a atuação de professor homem seria um pouco resistida pelos pais, pela escola, como bem apontam Costa (2007) e Catani, Bueno e Souza (1998). Trata-se do estranhamento de, num espaço de mulheres, um homem exercer atividades de cuidado e de docência dos infantes.

Há quem diga que tal observação se deva ao fato de tratar-se de creche, mas atualmente, trabalhando na pré escola tenho visto e sentido as mesmas reações. Obviamente que essas “falas” ficam nos corredores, no portão, à fora da escola, enquanto pais esperam seus filhos para os levar embora. São falas silenciosas, veladas.

Continuando a reflexão na questão *gênero* relacionada aos gestores narro a seguinte percepção

[...] fui para o meu primeiro contato com a escola. Foi um pouco frustrante [...] me encheram de material para leitura quanto ao que fazer com crianças de um ano e meio e três, sugestões de banho, de atividades, enfim. Fazia questão de frisar – e até hoje – que não tenho experiência [...] Às vezes sou um corpo estranho [...] (SILVA, C., 2010, p.9).

A comunicação da gestão feminina com o professor masculino na escola de educação infantil aproxima-se muito da fala de Vianna e Ridenti (1998) quanto à construção social do que seja papel do homem e o que seja papel da mulher em alguns espaços. Acredito até que esse seja o caminho, como também entende Costa (2007) e Cavalleiro (2001a) – o caminho das desconstruções sociais dadas/impostas – para se refletir e agir para uma educação antisexista e antiracista e antipreconceituosa, no que diz respeito à comunicação gestão feminina/professor homem.

A resistência de que trato aqui não tem a ver com insultos ou insubordinação. Ao contrário. É uma atitude positiva à ética pro-

fissional e política – freireana –, respeitosa e altamente intelectual e crítica. E penso que os HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) são espaços para essa resistência.

A questão gênero vai se associando/articulando ao tema raça quando no dia a dia as diferenças vão se singularizando.

No primeiro dia de trabalho na escola fui confundido com um auxiliar. Alguém se dirigiu a mim: “Olha que legal, um homem pra ajudar a creche, você vai ficar onde?”. Ainda bem que não me achou o novo faxineiro, mas o fato de não me ver professor e me colocar como “ajudante” já revelava o fato de ser “anormal” um homem, professor negro na educação infantil. Respondi com segurança e um pouco de ira, é claro, que eu não vinha ajudar ninguém, tinha assumido uma turma, como professor titular de sala [...] Foi assim [...] (SILVA, C., 2010, p.9).

Se começa a evidenciar a impossibilidade de isolar gênero, raça, opção sexual, etnia, etc. Há uma complementaridade, uma complexidade, um processo todo conjunto, ao mesmo tempo, particularizado. Cavalleiro (2010), Scott (1995) e Costa (2007) confirmam essa minha percepção de iniciante na prática.

A associação “um homem negro chegando à escola” e “trabalho de ajudante” coloca que, se eu estava ali, não era para ocupar um cargo de auxiliar de educação, nem tão pouco de professor. Cozinheiro, faxineiro ou qualquer outra função. Talvez a sensação seja a mesma do título da tese de doutorado de Costa (2007): “Tem homem na escola!!!”.

O que mais ficou evidente na relação gênero nesse relato foi a reação de alguns pais:

Nesses primeiros dias percebi que os pais enquanto traziam seus filhos olhavam para mim como se algum destaque minha presença despertava. Hoje isso parece ter mudado um pouco, mas ainda alguns manifestam estranheza. Primeiro, talvez, por ser um homem num campo de atuação majoritariamente feminino. Segundo, é óbvio, por ser negro. Num dia enquanto as crianças dormiam, alguém bateu à porta (Era uma tia vindo

buscar pela primeira vez seu sobrinho, um aluno). Quando me viu deu um salto para trás e colocou às mãos ao peito suspirando forte e disse: “ai que susto, um homem!”. Claro que ela se referia a um homem na creche... Só faltou dizer: “um negro sozinho com as crianças”. Outros fatos que no decorrer desse ano foram característicos do ser negro, ser professor é que durante aqueles dias alguns pais deixaram de trazer seus filhos à creche, pois eu estava lá. (SILVA, C., 2010, p.9).

Obviamente, tais atitudes ou falas não chegam ou chegaram a mim pessoalmente. Certamente eu teria uma resposta, um contrapositionamento ético, profissional. O que se revela de fato (CAVALLEIRO, 2001b; COSTA, 2007) é o preconceito presente na sociedade brasileira refletido na escola. E, como tenho percebido, são gestos e falas afirmados e confirmados na prática dos educadores e equipe escolar.

É urgente uma formação inicial e continuada visando essa educação antixista e antiracista no espaço escolar, a começar com a gestão e os professores e a equipe de trabalho escolar. Bem como um trabalho de conscientização aos pais, tranquilizando-os, demonstrando profissionalismo na educação; demonstrando, acima de tudo, que a educação e seus profissionais se distanciam daquela visão feminilizada da docência, vigente até pouco tempo atrás.

Como demonstro na citação seguinte, os próprios colegas de trabalho no espaço escolar da infância colaboram para a não “aparição” ou reconhecimento da pessoa professor homem, negro, pois agem como “mães”, “babás”, “confidentes e amigas” das mães – realidades, imagens e representações, também contestadas por Célia Maria Guimarães (2005).

Mas este é um fato que ainda perdura. Alguns pais ao trazerem seus filhos, especialmente, as mães, olham para ver se a educadora está presente para entregar seus filhos. Se há algum comunicado se passaram mal à noite, vomitaram, tiveram febre ou outro assunto, mesmo que eu as receba elas passam a informação para a educadora. Quando as educado-

ras não estão algumas dessas mães ficam desnorteadas, não sabem se deixam os filhos ou se voltam para casa com eles. Isso pra mim é o cúmulo do absurdo e tenho tomado a frente para firmar e afirmar que eu sou o regente da sala, eu sou o responsável direto pelas crianças e tenho me recusado receber recados intermediados pelas mães. Em certos momentos não me sinto professor reconhecido. Certamente estão veladas aí as questões de gênero – o fato de ser homem – de etnia/raça? Pois sou negro? – Dia a dia esses fatos se repetem. E eu continuo impondo e repondo meu papel de professor, homem, negro, seja com os pais, seja com a direção ou com os colegas. (SILVA, C., 2010, p.10).

A atitude de profissionalismo (de um homem negro professor), ao mesmo tempo de resistência pró antixista e antipreconceituosa (de raça) não pretende se impor, nem ser o “mais” ou o melhor. Ao contrário, penso na questão da igualdade pela diferença. Como afirma Costa (2007) tanto homens como mulheres devem estar no espaço escolar desde a educação infantil. Isso contribui não apenas para soluções às desigualdades homens/mulheres na sociedade brasileira e a questão racial, mas acima de tudo para o desenvolvimento infantil das crianças, no que se refere às suas representações do meio social que estão passando a conhecer e a se apropriar, reconhecendo as figuras masculinas e femininas.

A PRÁTICA DE UM PROFESSOR REFLEXIVO: UM EDUCADOR HOMEM NEGRO NA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA: IDENTIFICANDO O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Semana da Consciência Negra foi planejada para ser um momento de roda de conversa no período da manhã numa rotina que começa com a recepção das crianças, café da manhã, cuidados de higiene e roda de conversa.

Foi para esse momento, entre 08:15h e 08:35h da manhã que as atividades de leitura foram planejadas e as conversas com as crianças foram realizadas.

Inicialmente organizamos o “Cantinho África”. Nele colocamos um mapa da África tamanho grande e em frente a ele, todos os dias da semana, nos reuníamos para contar as histórias infantis das literaturas africanas e afro brasileiras, bem como para conversarmos sobre a África, apresentando fotos de crianças negras e brancas, habitantes desse imenso continente (objetiva-se na atividade, demonstrar que na África há também pessoas brancas..).

O relato¹ a seguir possibilita a visualização de um indicador sobre o que a criança traz de seu conhecimento de mundo, marcas da sociedade adulta de que faz parte. As instâncias de sua socialização determinam alguns posicionamentos/visão de mundo.

[...] durante a exibição às crianças, de algumas fotos da África e de crianças africanas brincando juntas, uma delas aponta a foto e diz que é um “macaco”. Rapidamente, isso nos pegou de surpresa. Ficou evidente para mim e para as colegas que ali estava um traço de falas racistas que possivelmente essa criança convivia. Pedi para que repetisse para me certificar de que ela não estava enganada ou falando coisas como aquelas que imaginamos como “inocentes”. Ficou evidente para nós que não se tratava de um engano, mas de uma associação perfeita entre uma pessoa, uma criança negra e um macaco [...]

Para Cavalleiro (2007), há dificuldades de se detectar informações sobre a percepção racista em crianças pequenas. Contudo, a experiência demonstrou que numa atividade relativamente simples, de roda de conversa e amostragem de algumas fotos é possível identificar o racismo nesta faixa etária.

A experiência docente aqui explorada abre uma lacuna de evidências ainda pouco investigadas na academia, como apontado por Eliane Cavalleiro ao expressar que as pesquisas na temática étni-racial na educação infantil “[...] sinalizam a existência de práticas discriminatórias na relação interpessoal entre adultos e adul-

¹ São observações organizadas no formato de Diário de Campo: um relatório dos resultados das atividades e de impressões pessoais sobre a reação das crianças.

tos/crianças, **mas não evidenciam a existência de discriminação entre as crianças.**” (CAVALLEIRO, 2007, p.30, grifo nosso).

Pôde-se perceber que a educação antirracista desde a educação infantil não só é necessária como demanda a pensar e repensar que diante de fatos como esse – falas racistas, aparentemente inocentes – se tornam urgentes ações voltadas a desconstruções sociais em relação ao negro.

O trabalho, a partir do ocorrido, a fala racista da criança pequena, tomou a direção de uma proposta que se percebeu urgente, necessária, inovadora e gerou sentimentos pessoais de que tais ações aconteçam nos espaços da educação infantil e seja um caminho importante e interessante contra racismo. Mesmo porque, como demonstrado no relato a seguir, são os adultos (portanto, grande parte da sociedade brasileira “consciente, crítica”) os principais agentes do racismo. E esta é outra frente, segundo Cavalleiro (2007) em que se concentram o maior número de pesquisas, na temática étnicorracial na escola da infância.

Outra situação que revelam a resistência da temática no ambiente escolar da creche de educação infantil e que na verdade acontecia nos “bastidores” da escola e que enfim no último dia fui alvo direto foi quando uma das funcionárias se dirigiu a mim dizendo: “*Já acabou a campanha?*”. “*Que campanha?*” Rebatí. “*A campanha de negro*”. “*Bem...*”, respondi, “*não se trata de campanha, mas de processos de ensino e aprendizagem para negros e não negros (portanto, brancos, indígenas e outras etnias e ascendências) de que a data da consciência negra não somente é uma afirmação de identidade aos negros como também o reconhecimento por parte dos não negros e do Estado brasileiro das contribuições culturais, religiosas, linguísticas, bem como, uma ação corretiva dos danos, especialmente morais a que os negros foram submetidos em todos esses anos, enfim...*”. Fui interrompido pela colega que afirmava que tais iniciativas eram próprias de racismo, de racismo aos brancos e que o debate de tal assunto só faz emergir as diferenças e manter os negros sempre abaixo dos brancos. A fala da colega que não quis continuar a conversa enquanto todos os demais permaneceram em “silêncio” – e

eu gosto dessa palavra, pois me remete diretamente à Eliane Cavaleiro por isso a coloquei entre aspas – mostra a evidencia da resistência da temática étnico racial e, pior quando vindo de uma pessoa negra. Isso foi marcante tanto para mim, enquanto pesquisador, quanto para as colegas assistentes das atividades.

As relações de gênero e raça nos espaços escolares infantis precisam ser revistos no âmbito da equipe que trabalha com os infantis. Do contrário, será perpetuado o preconceito, as opiniões contra a figura do homem negro, da mulher negra e outros preconceitos (VIANNA; RIDENTI, 1998; CAVALLEIRO, 2001a, 2001b, 2010).

Segundo Vianna e Ridenti (1998, p.100) “Podemos reforçar a desigualdade de gênero quando não nos posicionamos criticamente, e sem maiores ponderações, diante de atitudes preconceituosas.”

Em ambos os momentos dos relatos aqui apresentados foi perceptível que os fatores gênero e raça delimitaram de alguma forma esse meu percurso inicial docente. O fator gênero (ser homem) é, certamente, mais forte que raça (o ser negro). O ser negro aparece veladamente, escondido, silencioso e parece-me que tal fator é mais pontual quando se afirma a identidade negra; quando se debate a questão racial; quando se defende uma educação antiracista e, portanto, quando se desconstrói a ideia de democracia racial: a de que todos somos iguais e temos direitos iguais. Então, na verdade, o racismo existe e uma educação antiracista é imperativa.

Esse conflito (entre os que reprovam uma educação antiracista e os que fazem uma educação antiracista) se acirra ainda mais quando parte de um educador homem negro que adentra um espaço feminilizado e está, diga-se assim, aparelhado intelectual e politicamente nas questões étnicorraciais.

Portanto, gênero e raça devem ser vistos conjuntamente. Deve ser construído um diálogo para a igualdade, de modo que o profissionalismo supere o senso comum, a fala popular, que adentra os muros escolares. Falas estas que os (as) próprios (as) profissionais da educação confirmam e afirmam, silenciosamente.

ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Alguns desafios e superações, encaminhamentos propostos para um itinerário são postos no olhar de um professor homem negro, dentre eles:

- o de que o educador homem negro é um profissional formado, tal como a professora/mulher – igualdade, formação profissional; superação das representações de gênero e dos papéis homem/mulher.
- a figura máscula/paterna “anti machista/antisexista (CAVALLEIRO, 2010)” tão necessária quanto o da figura “mulher” (COSTA, 2007) e, finalmente
- a urgência do debate sobre a diversidade de gênero e de raça nos espaços escolares, a partir da primeira infância, visando a igualdade.

O primeiro item se atém a questão do profissionalismo. A mulher no magistério não é “tia”, nem a substituta da mãe (SANTOS 2005). Assim, também o homem na escola é o profissional professor, assim como a mulher professora.

O professor homem na educação infantil é o profissional. Obviamente ele não é o “pai”, nem o “tio” – assim como para as mulheres – mas, representa uma figura da sociedade brasileira, corporifica um ser que é diferente da mulher (COSTA, 2007).

Essa realidade não deve mais causar estranhamento no espaço escolar, deve, sim, ser o propulsor do que M. Cortez, citada por Costa (2007), chama de “pedagogia do gênero” – Eu acrescentaria “raça”: pedagogia do gênero e raça. Uma pedagogia que trabalha a questão e a relação gênero/raça desde a educação infantil, opondo-se ao sexismo e racismo presentes nestes espaços, presentes na sociedade.

Profissionalismo e identidade profissional são apontados por Perrenoud (2000, p165) como caminhos para o que considere no parágrafo acima e que o autor chama de *Pedagogia Diferenciada* “Para tanto, são necessários dispositivos pedagógicos e didáticos

mais complexos, mais sofisticados, mais flexíveis, para serem mais eficazes. Eles não poderiam funcionar sem um excedente de competências dos atores.”

O professor de educação infantil, homem, negro operacionaliza sua prática nessa construção pedagógica diferenciada, pois além dos desafios inerentes à profissão docente nesta faixa etária, carrega consigo essa diferenciação de gênero e raça. E, uma vez que assume postura pedagógica política antisexista e antiracista em sua prática e concepção profissional abre espaços para diálogos, às vezes, até polêmicas, mas que, acima de tudo, faz pensar, convida ao pensar, ao refletir, inicialmente, a si mesmo, depois, seus pares professores, consequentemente, os pais e os seus educandos infantis.

Recorro a Perrenoud (2000) para sugerir que a figura docente de um homem, negro na educação infantil, na construção de uma escola antisexista e antiracista – e consequentemente da sociedade – necessitam...

Não de um corpo de teóricos ou de pesquisadores fundamentais, mas de um corpo de *práticos ponderados*, que baseiam sua ação e a análise de sua ação sobre uma *cultura científica* e sobre o conhecimento dos trabalhos de pesquisa e dos saberes profissionais coletivamente capitalizados. (PERRENOUD, 2000, p.165).

Os encaminhamentos de ações, portanto, como um *prático ponderado* (PERRENOUD, 2000) são os desafios de um professor negro na escola de educação infantil em relação: à gestão escolar, aos colegas professores e equipe de trabalho da escola, bem como aos pais das crianças pequenas. São também superações, conquistas dia a dia, trabalhando a identidade do negro e sua contribuição na história e cultura brasileiras; práticas pedagógicas na Semana da Consciência Negra, mas também no decorrer de todo o ano letivo; trabalhar conteúdos da África e da literatura infantil afro brasileira com as crianças pequenas. Logo são ações no âmbito administrativo e ético e no âmbito pedagógico – este último, menos afrontador.

Outras ações, a médio e longo prazos são o de ocupar cargos de gestão e coordenação pedagógicas a fim de estruturar um traba-

lho pautado na educação antisexista e antiracista buscando efeitos de mudança de olhar e de pensar, de longo alcance, não apenas pontual/local, digo, uma unidade escolar, mas uma rede de ensino, comunidades do entorno, enfim. Uma razão para esse encaminhamento é a lentidão de uma Lei de 2003- a 10.639/03 –, portanto, arrastando quase nove anos, sem uma implantação efetiva nas redes públicas de ensino, muito menos – nem sequer mencionadas ou pesquisadas – nas escolas particulares.

Trata-se de uma luta. De uma resistência intelectual de pesquisa, de produção acadêmica, vinculadas sempre a práticas que promovam a igualdade de gênero e de raça na educação. E, como na construção de uma rede, articulam e alcançam outras instâncias além dos muros escolares – que é o alvo – a sociedade brasileira, representada diversificadamente com brancos, índios, orientais, enfim. Uma sociedade ainda marcadamente preconceituosa, racista e resistente ao ideal da igualdade, no crivo da diferença. Marcas sociais estas, amplamente refletidas no espaço escolar da infância, na ação (e reação) dos gestores, professores, pais e educandos infantis. O desafio está posto a nós educadores e cidadãos brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Aos meus educandos infantis, que nesse pouco tempo de carreira têm me ensinado a refletir sobre a prática e construir significados, modulando meu dia a dia pedagógico, para melhorar sempre.

À ONG FONTE de Araraquara, na pessoa da socióloga e Dr.a Valquíria Tenório, por despertar em mim a silenciosa marca preconceituosa que hoje sinto de perto. Simultaneamente, à Prof.a Dr.a Petronilha B.G. e Silva pelas valiosas aprendizagens na Disciplina Aportes de Africanidades, no Mestrado em Educação da UFSCar, no ano de 2010.

E, finalmente, ao Grupo de Estudos NEAB/UNIARA, onde iniciamos neste ano de 2011, aquilo que será uma longa caminhada nos estudos sobre o negro, o afrodescendente, focando os eixos Direito, Sociologia, Educação, Saúde.

MAN AND BLACK TEACHER AT KINDERGARTEN: NOTES AND REFLECTIONS FROM A BEGINNER

ABSTRACT: *The present work is a continuity of individual reflections in the theme of racial relations, black population and gender/sexism articulated in the teacher practices in children education as realized by a black teacher who, in his day by day work, discerned how complex are the school social relations. From this point it comes the itinerary for this investigation: to discuss gender and race in school social relations; to point out some guidelines in an inquiry of gender/man and race/black in an environment eminently feminine. The methodology utilized is Oral History with the telling of two moments: the coming to a new work at the first school and, in a second moment, a pedagogic practice. The results indicate that relations of gender and race present at Brazilian society are reflecting in school relations. These relations are markedly racist and biased in femininity and common sense, though silenced and hidden. They indicate also some challenge and surmounting as facing the man black teacher as (1) a professional as the woman teacher; (2) malefatherly and “anti-sexist” figure, and (3) social and ethnic references and gender diversity in those spaces.*

KEYWORDS: *Teacher. Black man. Kindergarten. Beginner.*

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, C. P. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998. p.45-64.

CARVALHO, M. P. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.406-422, 1998.

CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.271-278.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001a.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. **Racismo e antirracismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001b, p.141-160.

COSTA, C. E. C. **Tem homem na escola !!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância**. 2007. 139f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

EDUCAÇÃO para a igualdade de gênero. **Salto para o futuro**, Brasília, Ano 18, Boletim 26, nov. 2008.

FREITAS, V. V. **Histórias de vida de mulheres docentes: sexualidade e gênero na educação**. 2002. 100f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada,

Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante

Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECADI, 2005. p.39-64.

GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HOULE, G. A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p.317-334.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p.87-104.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**: gênero e educação, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

SILVA, C. R. **Ser negro, ser professor na creche de educação infantil**: aportes de africanidades na teorização da prática docente de um iniciante: desafios e superações. 2010. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ensaio Teórico à Disciplina Teoria da

Educação – Aportes de Africanidades) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SILVA, I. B. **O racismo silencioso na Escola Pública**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.93-106.

WELZER-LANG, D. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. **Masculinidades**. Santa Cruz do Sul: Boitempo: EDUNISC, 2004. p.107-128.

_____. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.460-482, 2001.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA CONSULTORIA TÉCNICA ESPECIALIZADA¹

Relma Urel Carbone CARNEIRO*

RESUMO: O presente artigo descreve uma experiência que aponta para o promissor caminho da colaboração entre consultoria técnica especializada em educação especial e inclusiva e o ensino regular. A educação inclusiva conforme prevista na legislação nacional requer uma resignificação da escola para que possa oferecer ensino de qualidade para todos sem distinção de qualquer natureza. A consultoria colaborativa tem sido apontada pela literatura como um modelo de suporte para apoiar o processo de transformação da escola, e nesta perspectiva a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, que desde 2005 desenvolve um projeto na perspectiva da inclusão, adotou essa prática e trabalhou com uma consultoria que ofereceu subsídios técnicos, pedagógicos e teóricos para as escolas e para equipe da Divisão de Ensino Especial que gerencia o trabalho inclusivo na rede de ensino consolidando assim um trabalho inclusivo. Em doze meses de trabalho muitas ações foram realizadas no sentido de reestruturação, acomodação e consolidação do projeto de inclusão do município, o que demonstrou a importância de tal ação.

¹ Este trabalho foi apresentado no Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial.

* Doutora em Educação Especial. UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP – Brasil. 13565-905. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação – Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – relmaurel@fclar.unesp.br

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Consultoria técnica. Ensino comum.

Estamos no século XXI e vivemos o contexto de uma sociedade em que mudanças são exigidas em todos os âmbitos na busca da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Discutimos mundialmente sobre a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, políticas econômicas, sociais, de saúde etc. Discutimos também como fazer políticas educacionais mais justas. Enfim, no mundo todo discute-se uma forma de organização da sociedade em que seus cidadãos possam viver plenamente sua cidadania com todos os deveres e direitos que tal plenitude abarca (CARNEIRO, 2006).

Dentro deste contexto, o discurso da inclusão social tomou conta dos debates políticos e educacionais. Como desenvolver e manter esta sociedade de forma igualitária considerando tantas minorias diferenciadas e desigualdades sociais que a compõe?

Na atualidade, constatamos que a educação de crianças com deficiência, vive um momento polêmico, tanto no que se refere às melhores estratégias metodológicas como também sobre qual a melhor modalidade de ensino a ser utilizada com eles – se ensino regular ou ensino especial.

De forma global discute-se a necessidade de se construir uma sociedade inclusiva, em que entre outros, o direito à educação seja garantido a todos, deficientes ou não.

A educação especial brasileira está tentando se modificar, a exemplo de outros países, partindo das instituições especializadas que em sua maioria tinham objetivos predominantemente terapêuticos ou assistencialistas (que ainda subsistem) e, caminhando para uma forma de atendimento educacional que se afina com as propostas de uma escola única para todos, que seja aberta às diferenças e que as entenda como forma de enriquecimento coletivo.

Estamos vivendo um momento de transição na tentativa de deixar o paradigma da integração, fracassado principalmente por centrar no deficiente as dificuldades, e por pressupor a sua reinserção na estrutura normal da sociedade após um período de normaliza-

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

ção e, começando a criar o paradigma da inclusão, que pressupõe a inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural em ambientes comuns nos quais terão todas as suas necessidades satisfeitas (ARANHA, 2001; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Conforme aponta Prieto (2002), com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi reafirmado na legislação maior do país o direito dos portadores de deficiência à educação, preferencialmente na rede regular de ensino e a garantia do atendimento educacional especializado (Artigo 201, Inciso III da CF/88).

Ao tratar da educação especial, a nova LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 59 assegurou aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades educacionais. Para atender as mais variadas necessidades especiais dos alunos, adequações se mostram necessárias em diferentes níveis do planejamento educacional como no âmbito dos Planos Políticos de Educação (do MEC, Secretarias de Estados e Municípios), nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas e no Plano de Ensino do Professor.

A escola do ensino regular já vem recebendo alunos com deficiência, mas muitas questões precisam ser colocadas sobre a efetividade do processo ensino-aprendizagem, pois a inclusão vai além da mera inserção para produzir socialização. Ela pressupõe modificações na dinâmica escolar para que as necessidades de todos os alunos sejam satisfeitas.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.40), encontramos a seguinte definição de escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não sig-

nifica simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

O presente relato descreve uma experiência que aponta para o promissor caminho da colaboração entre consultoria técnica especializada em educação especial e inclusiva e o ensino regular. A educação inclusiva conforme prevista na legislação nacional requer uma ressignificação da escola para que possa oferecer ensino de qualidade para todos sem distinção de qualquer natureza. É sabido de todos que entre os grupos historicamente marginalizados pela educação, as crianças com necessidades educacionais especiais, advindas de deficiências físicas, mentais, sensoriais, ou de deficiências construídas socialmente, representam um grande desafio.

A construção da escola inclusiva engloba uma variedade de vertentes. Vários aspectos precisam ser considerados. Conforme Aranha (2001) a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum na vida em sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. Ela amplia tal conceito considerando que este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso a todas as oportunidades.

Mendes (2002), ressalta que uma tomada de posição consciente diante das várias possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem sobre educação inclusiva, pois diante do contexto da educação esse termo pode admitir significados diversos, que vão desde a manutenção do que já existe, até uma reorganização geral do sistema educacional.

Para Tezani (2004) a inclusão escolar é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola. A falta de uma proposta pedagógica e administrativa que realmente priorize a inclusão é um dos obstáculos com que nos deparamos e que dificulta a implementação qualitativa deste princípio.

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

Vários caminhos são possíveis e necessários buscando a construção de um modelo inclusivo. Em outros países, temos acompanhado o estudo e a prática de formas de colaboração dentro da escola, com o objetivo de unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial, a fim de garantir a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais na escola.

A colaboração na escola pode ser exercida de várias formas incluindo o estabelecimento de redes de apoio através de parcerias com outros setores da comunidade como, a saúde, assistência social, esporte e lazer, através de parcerias entre a própria equipe escolar, entre o professor da classe comum e o professor especializado e através de consultoria especializada para organização de serviços, formação em serviço e acompanhamento prático.

Walther-Thomas, Korinek, e Mclaughlin (1999), abordam questões sobre o desenvolvimento de relações colaborativas e mecanismos para criar e melhorar as redes de apoio colaborativo. Esses autores concordam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para as pessoas com necessidades educacionais especiais ou população de risco. Quando se estabelece uma cultura colaborativa de suporte, a principal mudança acontece com os profissionais da escola, ou seja, mudança significativa nos papéis dos membros dos grupos. Entre outros aspectos, os autores enfatizam que líderes de todos os níveis (estado, município, escola), têm um papel ativo mobilizando e motivando os participantes, estabelecendo direção, apoiando mudanças e compartilhando decisões. Referem-se a uma visão clara, bem definida entre os administradores, professores, especialistas, estudantes e famílias, de que melhorar o futuro da escola deveria ser um objetivo comum.

A consultoria tem sido apontada pela literatura como um modelo de suporte para apoiar o processo de transformação da escola (GARGIULO, 2003).

Nesta perspectiva a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, que desde 2005 desenvolve um projeto na perspectiva da inclusão, tem adotado essa prática e trabalhado com uma consultoria que oferece subsídios técnicos, pedagógicos e teóricos para as escolas e

para equipe da Divisão de Ensino Especial que gerencia o trabalho inclusivo na rede de ensino consolidando assim um trabalho inclusivo.

Até o ano de 2005 a educação de alunos com deficiência da cidade de Bauru ocorria predominantemente em escolas especiais. A partir de então o governo municipal juntamente com a Secretaria de Educação implantou um projeto de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O Município de Bauru preocupou-se em estar em consonância com as Leis Nacionais vigentes sobre a Educação Especial e em 26 de Dezembro de 2005, por meio da Lei de nº 5321 foi criado o Serviço de Educação Especial, para atender alunos com Deficiência e Necessidades Educacionais Especiais matriculados nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Decreto nº 10.141 de 26/12/2005 regulamentou a Lei de criação dos Serviços de Educação Especial e juntamente com a Resolução PMB/SME nº 01 de 02/08/2006, compõem a Legislação Municipal da Educação Especial Municipal.

A efetivação de tais serviços se deu mediante a criação de salas de recursos para atendimento educacional especializado e serviço especial itinerante, em que o professor especializado percorre as escolas que tenham alunos com deficiência matriculados e não possuem salas de recursos.

Já no início do projeto o município contou com um serviço de consultoria que foi responsável por ajudar na criação e implementação dos serviços.

A contratação da consultoria objeto deste relato, deu-se mediante um processo licitatório da Secretaria Municipal de Educação, no qual foram apresentados três projetos diferentes para análise. Foi realizada uma análise das propostas de trabalho a serem desenvolvidas, bem como o investimento financeiro necessário. A consultoria em questão contou com a contratação de 748 horas de trabalho que foram desenvolvidas em 12 meses com atividades semanais.

A consultoria se concretizou a partir da prestação dos serviços de uma consultora especializada em Educação Especial com prática em Educação Inclusiva e uma experiência de dezenove anos na

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

área. A consultora prestou serviços que envolveram atuação com a equipe da Divisão de Ensino Especial da Secretaria, elaboração de documentos, formação em serviço para os professores especializados que atuam nas escolas em salas de recursos ou em serviço itinerante, palestras com professores e diretores da rede de ensino do município, visitas nas escolas que participam do projeto de inclusão do município, acompanhamento do trabalho realizado por instituições conveniadas à Secretaria da Educação (APAE e SORRI), que prestam serviços nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, neurologia etc, entre outros.

Em doze meses de trabalho muitas ações foram realizadas no sentido de reestruturação, acomodação e consolidação do projeto de inclusão do município.

Foram realizadas 72 reuniões na secretaria da educação para ações de adequação do projeto em consonância com a política nacional como o oferecimento de atendimento educacional especializado no contra-turno, adequação de documentos como avaliação diagnóstica dos alunos encaminhados, formulário de encaminhamento de alunos para o serviço de atendimento especializado, ficha de devolutiva à unidade escolar sobre o encaminhamento de alunos, ficha de evolução do aluno, roteiro de elaboração de plano de atendimento especializado, ficha de desligamento do serviço especializado, ficha de abandono de estudo de caso, formulário de encaminhamento para os serviços técnicos de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, neurologia etc, oferecidos mediante convênio da Secretaria de Educação com instituições especializadas, além de elaboração de documentos, pareceres, relatórios, análise de projetos etc.

Durante este período foram realizadas 04 reuniões com todos os departamentos e divisões da Secretaria da Educação para apresentação das propostas de trabalho, 15 reuniões gerais com todos os professores especializados da rede participantes do projeto para formação em serviço e acompanhamento do trabalho, 10 reuniões com grupos de professores especializados que desenvolviam subprojetos como orientação dos professores comuns para elaboração de Estudos de caso e de Adaptações Curriculares e o pro-

jeto de trabalho com crianças autistas, 29 visitas em escolas para orientação e acompanhamento direto, 09 reuniões com a Secretária da Educação, 10 encontros com professores especializados para orientação individual, 03 reuniões com diretores de escola, 09 reuniões de orientação e acompanhamento com as equipes da escola, 09 reuniões de participação na elaboração do Plano Municipal de Educação, 07 reuniões com as instituições especializadas para organização dos serviços prestados mediante o convênio. Foram realizadas também 03 reuniões com a equipe de professores e coordenadores do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, bem como 04 reuniões de formação em serviço dessa clientela. Foi realizada 01 oficina sobre Avaliação de Necessidades Educacionais Especiais na Semana de Educação do Município, houve a participação da consultora no II Congresso Brasileiro de Educação com a apresentação parcial dos dados do trabalho de consultoria. Já no final do período houve também a gravação de um programa na Rádio UNESP de Bauru onde a consultora participou de um debate sobre educação inclusiva com outros profissionais da área.

Na última reunião geral com os professores especializados que aconteceu em setembro de 2009, foi solicitado aos mesmos que respondessem um questionário de avaliação do trabalho realizado pela consultoria. Dos professores presentes trinta e oito responderam o questionário. Para tabulação dos dados os questionários foram enumerados aleatoriamente e transcritas todas as respostas na íntegra. Após exaustiva leitura das respostas de cada questão foram feitas as análises a seguir.

A primeira pergunta foi: O trabalho de consultoria realizado neste período auxiliou a sua atuação como professor? Se sim, de que forma?

Todos os respondentes do questionário afirmaram que o trabalho realizado pela consultoria auxiliou diretamente o seu trabalho como professor especializado. Apenas um respondente, que se identifica como itinerante do ônibus, diz que não teve contato, mas afirma que o trabalho auxiliou os professores. Esse auxílio se deu, segundo os respondentes de diversas formas como: apoio ao trabalho diferenciado da educação especial, respaldo legal, esclare-

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

cimento de dúvidas, ampliação de conhecimento, auxílio no preenchimento de documentos, apoio imediato, atuação com os alunos, aproximação com as Unidades Escolares, motivação, orientações técnicas, espaço para troca de experiências, simplificação de documentos, melhor estruturação do serviço, possibilidade de comunicação mais efetiva, etc.

Podemos analisar a partir destas respostas que a consultoria foi considerada pelos professores como uma possibilidade bastante importante de aperfeiçoamento do trabalho e de respaldo técnico em aspectos necessários para o melhoramento do serviço de educação especial, que no nosso município ainda está em processo de efetivação dentro de uma perspectiva inclusiva de educação.

Na pergunta dois foi solicitado que enumerassem alterações propostas pela consultoria que tivessem influenciado seu trabalho. A grande maioria dos respondentes afirmaram que muitas alterações foram importantes como: atendimento no contra turno, visita nas escolas para apoio técnico, reuniões mensais, prioridade em fechar convênio com APAE e SORRI, esclarecimentos pelas visitas nas escolas aos diretores, organização quanto à documentação, supervisão nas escolas, simplificação de documentos a serem preenchidos, algumas maneiras de lidar com determinado aluno (deficiência específica) professores e diretores..., adaptação curricular, simplificação do PIE atual AEE, planilha infantil, novos conhecimentos direcionados as leis atuais, conhecimentos através de relatos de experiências ocorridas em outros municípios, agendamento individual/grupal para discutir e avaliar o trabalho do professor, discussão e respaldo em relação a novos casos, atendimento aos autistas, incentivo para participação em congressos, atendimento do infantil na itinerância, entre outros.

Houve também alterações consideradas negativas como o aumento de papéis a serem preenchidos, no entanto essa medida era necessária no sentido de organização do trabalho e acompanhamento com registro da evolução dos alunos. Uma professora respondeu que pelo pouco tempo de sua atuação não tinha a vivência anterior por isso não podia fazer comparações e uma outra professora assinalou o fato de que com a mudança do atendimento para

o contra turno houve a diminuição de alunos. A mudança do atendimento para o contra turno foi a adequação do serviço às recomendações legais e o resgate do papel da sala de recursos, que em muitas escolas que funcionavam no mesmo turno anteriormente, havia se perdido, ao retirar o aluno de sua sala de aula privando-o do acompanhamento total das atividades, bem como desobrigando o professor da sala comum de seu papel de buscar alternativas de ensino para atingir a todos. Apesar dos professores elencarem o tópico prioridade em fechar os convênios com a APAE e SORRI, na verdade esses convênios são estabelecidos independentemente da consultoria, até porque eles já acontecem a anos, porém houve um esforço no sentido de adequar os serviços prestados à necessidade da rede.

Ao ser perguntado se houveram ações inadequadas ou dispensáveis, dezesseis professores responderam que não complementando que tudo o que foi feito era necessário e fundamental, quatro deixaram em branco, duas apontaram poucas reuniões, quatro assinalaram o volume de documentação a ser preenchida, quadro não concordaram com o fechamento das salas de recursos da educação infantil, três apontaram a falta do professor Pólo e houve algumas respostas inespecíficas. É necessário aqui à explicação de que nas escolas de educação infantil não havia demanda para a criação da sala de recursos nas próprias escolas, o que implicava no transporte dos alunos para salas de recursos em outras escolas no período de aula da criança. Houve uma orientação da Secretária da Educação de que as crianças da educação infantil não deveriam ser transportadas, em virtude dos riscos que corriam, somada a compreensão de que a criança não deve se ausentar de sua sala de aula no seu período, bem como, o entendimento de que o trabalho do professor especialista itinerante junto com o professor e toda a turma da educação infantil favorece a aprendizagem da criança no grupo e colabora com a construção de ambientes realmente inclusivos. A figura do professor Pólo que atuava como uma espécie de coordenador de uma região foi suprimida em virtude da necessidade de atuação desse profissional diretamente com os alunos, na sala de recursos ou na itinerância, bem como, do entendimento que o pro-

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

jeto já havia atingido um estágio tal que os professores poderiam assumir seus papéis diretamente com a coordenação geral da equipe da divisão do ensino especial.

Foi perguntado na quarta questão se os professores consideravam necessária a atuação de um consultor e por quê. Todos os professores responderam que sim, alguns assinalando como extremamente necessário ou com certeza. As justificativas variaram entre unificar ações, embasamento legal, fortalecer a equipe técnica, respaldar o trabalho, orientar adequadamente, dar segurança, trazer novas experiências, atualização, autonomia, otimização do trabalho, entre outras.

Por último foi solicitado que complementassem com alguma informação que não havia sido pedida, caso quisessem. Houve 18 questionários em branco, 10 responderam que não, seis fizeram agradecimentos e felicitações à consultora, uma professora solicitou organização dos documentos e praticidade e agilidade no retorno dos encaminhamentos, uma solicitou acesso ao parecer final da consultoria, uma cobrou mais proximidade da consultoria com os professores e mais reuniões específicas do infantil e do fundamental e, uma solicitou a criação de cursos para orientação e esclarecimentos de documentos e leis.

Os dados apresentados acima nos mostram que muitas ações foram realizadas no sentido do cumprimento dos objetivos propostos pela consultoria que envolviam a adequação e o acompanhamento do serviço de educação especial na rede municipal de ensino. Obviamente algumas coisas foram negligenciadas por razões diversas.

A consultoria atuou em um período de mudança de gestão política no município que envolveu desde o prefeito, a secretária de educação até a diretora de divisão de ensino especial. Essas mudanças influenciaram a atuação uma vez que houve mudanças de perspectivas e atuações diretas e indiretas. Inicialmente o trabalho era realizado de forma mais abrangente envolvendo questões mais macros, em seguida, o trabalho passou a ser mais específico e o envolvimento com questões micro deslocaram um pouco o foco da consultoria que passou a atuar como mais um membro da equipe

na resolução de questões do cotidiano. Esta alteração se fez necessária naquele momento político específico, porém, de certa forma comprometeu algumas áreas de atuação da consultoria.

No momento de término do período contratado a secretaria fez a opção pela não continuidade do serviço de consultoria. Ainda existem muitas coisas a serem realizadas, uma vez que a construção de uma escola inclusiva é um processo lento, pois demanda mudanças profundas em estruturas já solidificadas. Esses doze meses foram de grande valia e com certeza caminhamos vários passos em direção ao objetivo final, no entanto ainda há um longo caminho pela frente, pois a transformação da nossa escola em uma escola inclusiva ou a criação de uma nova escola que seja inclusiva, que aceite a diversidade e a entenda como fator positivo, passa obrigatoriamente pela criação de modelos diferentes de ação no ambiente escolar. Esses modelos de ação precisam ser construídos mediante a colaboração entre equipe escolar e redes de apoio, no caso, consultoria técnica, com fundamentação teórica e experiência prática.

A modificação de uma escola tradicionalmente excludente, para uma escola verdadeiramente inclusiva que aceita, respeita e incentiva as diferenças, entendendo-as como importantes no desenvolvimento da cidadania de todos os seus alunos, só será possível mediante envolvimento e participação de todos os segmentos sociais envolvidos na educação. As mudanças necessárias não são simples nem fáceis, é preciso que haja interesse pessoal e coletivo em mudar o rumo e seguir para o desconhecido.

A escola inclusiva que se pretende criar não tem metas e padrões previamente estabelecidos como acontece na escola tradicional. Ela tem clareza do que precisa ser eliminado, como qualquer tipo de discriminação que impeça um aluno de ter sucesso, no entanto, suas metas e objetivos específicos precisam ser construídos paulatinamente dentro de cada unidade escolar, considerando suas características e especificidades únicas.

Estamos no momento de criar projetos novos de trabalho escolar, implementá-los e avaliá-los, para aos poucos irmos descobrindo os caminhos a serem seguidos e os caminhos a serem abandonados.

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

Conforme apontado pela literatura utilizada, a colaboração entre vários parceiros é fundamental para consolidação de projetos inclusivos. A consultoria especializada como agente colaborador deste processo oferecendo subsídios teóricos e práticos para equipe escolar, tem se mostrado como uma das formas de colaboração efetiva para alavancar as mudanças necessárias na escola na busca de sua ressignificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho afirmando que o século XXI trouxe consigo uma discussão sobre a necessidade de se construir uma sociedade, em que todos os seus cidadãos tenham direito a exercer sua cidadania plenamente com todos os direitos e deveres que tal plenitude abarca.

Observamos, no entanto, que o cumprimento de tais metas está muito além da nossa realidade. Uma sociedade igualitária tem que garantir equidade, pois a igualdade tem que aparecer nas oportunidades de acesso, mesmo que para isto tenhamos que diferenciar os caminhos.

Discutir a construção de uma sociedade inclusiva, que aceita e respeita as diferenças, abrange uma enormidade de aspectos, nem sempre visíveis, nem sempre sentidos, nem sempre desejados, pois temos arraigada uma cultura que valoriza a competitividade, a dominação, o mais forte.

Como um segmento desta sociedade está à escola que se obriga a reproduzir esta cultura, de forma a mantê-la. Apesar de um recente discurso de escola inclusiva, aberta a todos, sejam quais forem suas características, o que temos na verdade é uma escola despreparada para assumir essa transformação.

A educação brasileira está anunciando reformas, e a exemplo de muitos outros países, tem buscado no princípio da educação inclusiva a proposta de uma escola para todos, que respeite e esteja aberta às diferenças, entendida como forma de enriquecimento tanto do coletivo da escola como fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

A transformação necessária se apresenta como algo processual e que deve abranger diferentes segmentos ligados à escola. Não é algo simples, nem rápido, pois requer primeiramente mudança de concepção de sociedade, de pessoa, de escola, de direito etc. Mudanças nas políticas e práticas em direção à inclusão escolar dependem, entre outras coisas, de mudanças nas ações desenvolvidas na escola de forma a favorecer experiências positivas.

No final do período contratado para consultoria, a prática cotidiana nos mostrou que esse caminho da colaboração através de consultoria é fundamental para a consolidação de projetos inclusivos, haja vista as muitas ações realizadas.

Essa experiência tem demonstrado que com vontade política e um trabalho educacional coerente à transformação da escola não é só possível como real.

CONSTRUCTION OF INCLUSIVE SCHOOL FROM THE EXPERT TECHNICAL ADVICE

ABSTRACT: *This paper describes an experience that indicates the promising way of collaboration between specialized technical counseling in special and inclusive education and regular teaching. The inclusive education as foreseen in the national regulation requires a re-signification of the school to offer high-quality teaching for all, without any distinctions. The collaborative counseling has been indicated in the literature as a model to support the process of school transformation. In this perspective, the Municipal Educational Secretariat of Bauru, which since 2005 develops a project for inclusion, adopts this practice and works with counseling to provide technical, pedagogical and theoretical subsidies for the schools and the Special Teaching Division team, which manages the inclusive work in the teaching network, thus consolidating an inclusive work. Many actions have been conducted in twelve months of work for the restructuration, accommodation and consolidation of the inclusion project of the city, which demonstrates the importance of this action.*

A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada

KEYWORDS: *Inclusive education. Technical counseling. Regular teaching.*

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: BRASIL. Secretaria Estadual de Educação. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: SEE, 2001. p.12-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GARGIULO, R. M. **Special Education on contemporary society: an introduction to exceptionality**. Belmont: Wadsworth: Thomson Learning, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.45-59.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, Denver, v.32, n.3, p.27-36, 1999.

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO OBJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Aline C. A. MORAES*

RESUMO: O presente trabalho vincula-se ao Projeto de Extensão: Assessoria Pedagógica para trabalhadores em educação da Rede Municipal de Ensino de Ibiporã-PR, na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica. Um dos objetivos do referido projeto é contribuir para a formação continuada de diretoras e coordenadoras das escolas municipais e dos CMEI de Ibiporã, trabalhando as perspectivas para a efetivação da gestão democrática nessas instituições. O texto a seguir é fruto dos trabalhos realizados com as diretoras e coordenadores dessa rede e visa apresentar e discutir o conceito de gestão democrática com base nos relatos produzidos durante os grupos de estudos realizados e com base também nos subsídios teóricos que deram suporte aos estudos desenvolvidos. No texto, abordaremos uma discussão conceitual sobre a gestão democrática e sua implementação nas escolas e ainda apresentaremos a contribuição da formação continuada, segundo o ponto de vista das gestoras das Escolas Municipais e dos CMEI.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Formação de professores. Políticas Educacionais.

* UEL – Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Educação. Londrina – PR – Brasil. 86055-900 – alinemoraes.edu@gmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão ao qual esse texto se vincula, surgiu com as atividades desenvolvidas em 2008, no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Esse Programa foi vivenciado pela atual Secretária de Educação do Município de Ibiporã – PR. A secretária, juntamente com os docentes da Universidade Estadual de Londrina, viram a necessidade da busca institucionalizada de um Projeto que visasse o assessoramento dos trabalhadores de educação deste município e a formulação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) embasado na perspectiva histórico-crítica. Esta concepção teórica nasce das necessidades vivenciadas por muitos educadores, pois as pedagogias escolanovistas e tradicionais já não eram propícias ao contexto e às características históricas atuais; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2007).

Diante dessa perspectiva a Rede Municipal de Ensino de Ibiporã, vinha buscando estruturar um nova proposta política e pedagógica que inclui-se a gestão democrática nas unidades escolares. Tratava-se então de objetivar o aprofundamento os pressupostos teórico-conceituais, políticos e pedagógicos da gestão democrática, a fim de promover o fortalecimento das instâncias de gestão democrática nas escolas de Ensino Fundamental e nos Centros de Educação Infantil, focando as ações na integração entre o conhecimento produzido e a prática escolar.

Em busca de levar as unidades escolares, suas diretoras e coordenadoras a terem uma percepção mais consciente da necessidade de envolver os sujeitos inseridos no processo escolar nas decisões das unidades de ensino, buscamos desenvolver a compreensão de gestão democrática como a participação efetiva das diretoras e coordenadoras em grupos de estudos quinzenais, realizados na Secretaria de Educação em Ibiporã. Nesses grupos desenvolvemos discussões teórica e a socialização entre as gestoras e coordenadoras sobre as práticas da gestão democrática e a criação ou fortalecimento das instâncias de gestão democráticas. As discussões foram mediadas

pela docente da UEL, colaboradora do projeto de extensão e autora desse artigo.

Nesses grupos de estudos tratamos da contribuição que os segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários teriam a oferecer na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Diante disso, o texto a seguir discute a princípio o processo de formação continuada em seu aspecto político e a seguir apresenta algumas considerações a respeito da gestão democrática na escola.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A importância atribuída à formação inicial e continuada de professores é consenso entre diversos estudiosos e entidades que discutem a educação. O tratamento dado à formação continuada dos professores em serviço é, sem dúvida, um item importante para avaliar se os sistemas de ensino estão, ou não, em busca de desenvolver uma educação de qualidade.

No entanto, consideramos que a formação continuada dos profissionais da educação, precisaria de políticas públicas integradas a outras formas de políticas que buscasse desenvolver condições mais propícias e concretas para que a formação continuada acontecesse em melhores condições para os profissionais da educação em nível federal.

Em relação à legislação da educação, a LDBEN 9394/96 no título VI (BRASIL, 1996), discorre sobre os profissionais da educação e sobre a formação inicial e continuada desses profissionais. Nessa lei consta no art. 62, primeiro parágrafo que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Consta ainda que a “[...] formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.”

Em relação ao primeiro parágrafo observamos que a formação continuada de professores deveria ser responsabilidade de todos

os entes federados em regime de colaboração. Entretanto sabemos que o regime de colaboração ocorre diante de muitos óbices e não vem, historicamente, contribuindo de fato para que tenhamos um sistema único e integrado de educação em nível nacional. Assim, muitos municípios, principalmente aqueles com menos recursos, acabam sendo mais prejudicados do que favorecidos pelo regime de colaboração.

O segundo parágrafo da LDBEN no art. 62 traz a possibilidade da formação continuada de professores acontecer à distância. No entanto, a Secretaria de Educação de Ibiporã optou em manter a formação continuada dos profissionais da educação da rede Municipal em nível presencial. Isso foi possível a partir do desenvolvimento do projeto de extensão já referendado acima. Essa opção foi bastante acertada de acordo com a perspectiva das autoras deste artigo.

Ainda no âmbito da legislação educacional, o Plano Nacional de Educação (2001), por sua vez, ao tratar da formação de professores para a educação básica assim expressa

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente:

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada (BRASIL, 2001).

O PNE-2001 ainda aborda que:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá

dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. [...] A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001).

Sabemos, no entanto, que as palavras da lei não são suficientes para alterar a realidade, para tanto são necessárias ações e condições concretas que objetivem aquilo que está posto na lei. Sendo assim, ficou ao encargo dos municípios e dos Estados a operacionalização da formação continuada de seus profissionais da educação. Em outras palavras, diante das boas intenções da Lei, os entes federados da União, cada qual dentro das suas condições concretas e objetivas, foram instados a organizarem propostas e situações que favorecessem a formação continuada dos profissionais em educação de suas unidades de ensino. Assim, a Rede Municipal de Ensino de Ibiporá assumiu como um dos princípios que nortearia a gestão municipal atual o compromisso com a formação continuada desses profissionais.

Entretanto, a Secretaria da Educação entendia que seria fundamental que se mantivesse coerência entre a perspectiva pedagógica que se pretendia para a Educação do município, com aquela utilizada para a formação dos professores para nela atuarem. Escolheu-se, então, trabalhar com conteúdos atinentes à pedagogia histórico-crítica.

Por meio de textos de autores que partem desta corrente pedagógica e/ou de autores que a subsidiam, os grupos de estudos do projeto de extensão foram acontecendo. Saviani (2006, p.80) enfatiza muito a contribuição dos professores na práxis educativa. Para ele a formação dos professores

[...] consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. [...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.

Desta forma, procuramos desenvolver a atividade formativa, vinculando as práticas desenvolvidas pelas coordenadoras e Diretoras das CMEI e das escolas, com a prática social mais global, na qual estão inseridas as discussões teóricas e as operacionalizações da gestão democrática nas escolas.

Após a realização da formação continuada no ano de 2010, ministrada por uma das autoras desse artigo, solicitamos uma avaliação das coordenadoras e diretoras que participaram do grupo de estudos. A formação foi algo bastante significativo para elas. Em suas palavras

[...] as formações serviram para que nós refletíssemos sobre a nossa prática na Instituição, e assim, como o nome mesmo já diz, formação continuada serve para continuarmos estudando e renovando nosso conhecimento, sendo essencial para prática de qualquer professor e gestor.

As formações continuadas contribuíram para minha reflexão dos pontos positivos e negativos da minha prática, propondo uma nova postura sistematizada de minha postura enquanto diretora e também um novo aprendizado, condizente com a pedagogia histórica crítica.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O tema geral da formação continuada com o grupo de Gestoras e coordenadoras foi a gestão democrática. Assim, nas atividades do Projeto de extensão, mas especificamente, nos grupos de estudos com as gestoras e coordenadoras, refletimos sobre o arcabouço teórico que envolve a Gestão Escolar Democrática, para a partir dessas discussões, promover e fomentar a criação das instâncias de gestão

democrática (Conselhos Escolares, APMF e grêmios estudantis), nas unidades que ainda não as tinham operacionalizado.

Tratamos de abordar a gestão democrática a partir da perspectiva histórica e social que a envolve. Vimos nos textos utilizados como aporte teórico que nas últimas décadas, em decorrência do processo de democratização da sociedade brasileira, muito tem se pesquisado e escrito sobre a democracia na gestão das escolas públicas, sendo esta uma das bandeiras dos movimentos populares. Segundo Dourado (2006) o processo de gestão democrática precisa ter visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição escolar, em planejar atividades, assumir funções e atribuições. Sugere, ainda, a democratização das tomadas de decisões, que precisam estar abertas à participação de toda a comunidade escolar, não sendo tomadas a partir da centralização de uma única pessoa ou de um pequeno grupo.

A gestão pedagógica democrática pode ser entendida como processo de aprendizagem da democracia que suscita a possibilidade de fazer surgir caminhos de participação ativa e de exercício de vida democrática “[...] e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas.” (DOURADO, 2006, p.79).

No ensino público, a gestão democrática consta como princípio normativo jurídico na Constituição Federal de 1988 (Art. 206 – VI) (BRASIL, 1988). A Constituição Federal é o norte de outras leis ordinárias que têm o intuito de organizar a sociedade a as instituições. Sendo assim, os princípios democráticos previstos na Constituição Federal também estão evidenciados na LDB 9394/96 que é a carta magna da educação hodierna. Nesta lei o princípio da democracia aparece implícita e explicitamente. O artigo 14 da LDB 9394/96 é assim redigido:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar da gestão democrática na escola ser objeto tratado na lei, concordamos com Dourado (2003, p.154) ao entender que “[...] o modelo de gestão adotado pelos sistemas públicos conserva, ainda hoje, características de um modelo centralizador.” restringindo-se “na maior parte dos casos, a uma falácia”. Tendo isto em vista, há uma tarefa a se desempenhar na escola a fim de desestabilizar a forma hierárquica, rígida e centralizadora que permeia a gestão deste espaço educativo.

Diante dessas colocações, trabalhamos com as gestoras e coordenadoras a necessidade de criar mecanismos que estimulassem interações coletivas fundadas na gestão democrática. A consciência e a autonomia dos atores escolares, para estes fins, seriam desenvolvidas à medida que fossem levados a questionar os engodos, na busca de sua superação e tentassem democratizar os mecanismos que engendram a legitimação do exercício do poder na escola. Essas discussões foram polêmicas, pois, no grupo havia integrantes que percebiam como a centralização do poder ainda estava presente nas escolas da rede. Outras consideravam que essa prática não acontecia mais e que as escolas eram sim organizadas de forma democrática.

Discutimos que para que a gestão democrática na escola pública aconteça de fato ela necessita ir além dos princípios normativos que a rege, sendo vivificada pelos atores que compõem o ambiente escolar. Em outras palavras, não basta constar na lei, não basta criar órgãos de gestão colegiada na escola para que a democracia aconteça no ambiente escolar. Explanamos que, a experiência tem mostrado que, na maioria das vezes, estes órgãos acabam sendo instituídos apenas para formalizar uma exigência normativa e burocrática, quando não para validar decisões já tomadas arbitrariamente por uma gestão centralizadora.

Assim, o grupo foi percebendo que a comunidade escolar precisa ser levada a desvelar os mecanismos opressores que submetem a escola instrumentalmente. Pois, a escola está atrelada ao mundo do

sistema capitalista. E por isso reflete em seu interior as contradições desse sistema. Vimos a necessidade de ampliar os espaços de discussão, denunciando técnicas de manipulação e subordinação e valorizando a “ação voltada para o entendimento democrático, em oposição à ação estratégica”, pois esta acaba buscando apenas satisfazer interesses individuais, ou de alguns setores orientados pelo sucesso imediato (OLIVEIRA, 1999, p.28).

Explanamos que a escola pode vir a contribuir com o processo de democratização social em duas frentes: democratizando as relações em seu interior e envolvendo a comunidade externa, através de ações que enfoquem discussões pertinentes, para que também possam participar desta convivência democrática. Estaria, assim, trabalhando contra os processos hegemônicos para romper com sua condição histórica de mantenedora do *status quo*.

Neste sentido, compreendemos com Oliveira que “podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora”. Já é sabido que o predomínio do ideário hegemônico difunde-se através de práticas capazes de levar a consensos que na realidade são falsos e não representam a totalidade das idéias populares. A escola, ao excluir de suas decisões, tanto seus atores internos, quanto a comunidade ao seu redor, contribui, de certa forma, para assegurar e manter esse falso consenso. “É, portanto, pela efetivação de discussões e debates abertos a todos os seguimentos da escola, a respeito das formas de interação e de inserção de cada uma delas, [...] que se pode agir em prol da ruptura dessa forma de dominação”. (OLIVEIRA, 1999, p.31).

Entretanto, concordamos com Oliveira (OLIVEIRA, 1999) quando defende que este processo de democratização social, do qual a escola necessita fazer parte, não é um otimismo ingênuo, nem a negação das dificuldades encontradas realmente no interior da escola. Consideramos que essa empreitada é difícil e morosa; entretanto, não se pode deixar levar pelo “pessimismo imobilizante”. Precisa-se, sim, arriscar-se em discussões e reflexões que apon-tem um norte para este momento tão conflituoso por qual passa a sociedade e conseqüentemente a educação.

Neste sentido, é ilustrativa a fala de uma diretora da Rede Municipal de Ensino de Ibitorã.

A escola pode transformar sendo crítica na sociedade, pensando no que é bom para coletivo. Nos ajuda a ver com maior totalidade o espaço escolar, fazendo com que ocorra a busca por uma educação democrática e de qualidade, acredito que tudo isso buscamos, temos e tivemos acesso nesta formação continuada em gestão Democrática, oferecida pelo Projeto.

Paro argumenta que “[...] a democracia, como valor que é, não constitui herança genética, mas histórica; por isso é preciso, de forma intencional, ser passada permanentemente às novas gerações.” (PARO, 1999, p.116-117). O autor continua afirmando que se há uma via para isso, esta via é a educação. A escola por ser uma instituição que agrega a participação de uma multidão de jovens e crianças deve incluir propositalmente a vivência democrática como objeto de estudo. Isto, se estiver realmente engajada em contribuir para superar as injustiças sociais.

Um ponto positivo já alçando pelo projeto foi a implementação e a revitalização dos Conselhos Escolares, em algumas instituições escolares da Rede Municipal de Ensino de Ibitorã, tal como podemos ver no depoimento de uma Coordenadora de Educação Infantil.

Pude ver que o Conselho Escolar e a APMF, são um órgão e uma associação de apoio fundamental para Gestão Democrática, responsáveis por fiscalizar, apoiar e auxiliar a gestão a fazer um trabalho de eficácia na realidade Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos os grupos de estudos entendendo que em tempos que o liberalismo econômico incita ao individualismo, à meritocracia, à competição, submetendo a humanidade ao mercado transnacional, além da compreensão da crise, são necessárias alternati-

vas que nos façam vislumbrar caminhos de enfrentamento (RUIZ, 2009). A gestão democrática pode ser um caminho para a formação de “novos sujeitos políticos”. Sujeitos que compreendam a dimensão da coletividade que necessita colocar-se acima do domínio privado.

Portanto, falar em democracia no momento hodierno é necessário para questionarmos as perversidades do sistema que a cada dia cria um bolsão de miseráveis expropriados de sua condição humana, de seus direitos enquanto seres humanos. Precisamos agir nas bases, formando pessoas que saibam quais são seus direitos, e saibam acima de tudo como defendê-los, argumentando racionalmente a seu favor.

A gestão democrática implica num espaço institucional no qual todos os atores envolvidos no processo possam aferir opiniões, e interagir com os seus pares, refletindo sobre as atitudes individuais e coletivas. Os sujeitos educacionais não seriam assim, meros receptores de informações, mas sim sujeitos efetivos do processo educacional.

Por outro lado, precisamos questionar se de fato interessa para o sistema vigente, a formação de sujeitos políticos, que participem ativamente em debates de questões econômicas e sociais de forma decisória. Precisamos questionar também, se a gestão democrática das instituições de ensino é realmente possível em sociedades paudadas em divisões de classes sociais antagônicas nas quais impera a coação capitalista. Assim, concluímos os estudos com a concepção de que organizar a escola de forma a inserir ali uma gestão democrática, ou não, sobretudo implica em escolha política daqueles e daquelas que a organizam.

*DEMOCRATIC MANAGEMENT AS AN
OBJECT OF CONTINUING EDUCATION
OF PROFESSIONAL EDUCATION*

ABSTRACT: *This work is linked to the Extension Project Educational Assistance for workers in the education of the Municipal School Network of Ibioporá in the perspective of the Historical-Critical Pedagogy. One goal of this project is to contribute to the continuing education of directors and coordinators of the schools and municipal CMEI of Ibiopora in a way of working the prospects for the realization of democratic management in these institutions. The following is the result of working with the directors and coordinators of this network and aims to present and discuss the concept of democratic management based on the reports produced during the group of studies based on the theoretical support that also provided support for the studies conducted. In the text, we place a conceptual discussion on democratic management and its implementation in schools. We also present the contribution of continuing education, according to the standpoint of managing the municipal schools and CMEI.*

KEYWORDS: *Democratic Management. Teacher Training. Educational Policy.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**,

Gestão democrática como objeto de formação continuada dos profissionais da educação

Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.77-95.

_____. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. de S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papyrus, 2003. p.149-160.

OLIVEIRA, I. B. de. Sobre a democracia. In: _____. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p.28-31.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo. Xamã: 1999.

RUIZ, M. J. F. R. Princípios democráticos, ação comunicativa e gestão Escolar. **Educação em revista**, Marília, v.10, n.1, p.1-14, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 38.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEITURA COMO PRÁTICA INTERATIVA
E DISCURSIVA: UMA EXPERIÊNCIA
COM O “TEXTO DIFÍCIL” NO 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Íris Cintra COUTO*

Marcelo Henrique da SILVA**

Mateus Vieira NAVA***

Maria Madalena Borges GUTIERRE****

RESUMO: O objetivo do presente artigo é refletir sobre a leitura realizada por alunos de 6º ano, a partir da proposta de um texto literário considerado “difícil”. A noção de “difícil” presente no contexto escolar tem sido posta, em decorrência da complexidade da linguagem e do contexto de produção da obra, em detrimento do contato do aluno com o gênero em questão. A experiência relatada, neste trabalho, desenvolveu-se por amostragem em uma classe de 6º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual, por meio da observação do contato dos alunos com o conto “Os óculos de Pedro Antão”, de Machado de Assis, em uma situação de leitura compartilhada, cujo objetivo restringia-

* Graduanda em Letras. Uni-FACEF – Centro Universitário de Franca. Franca – SP – Brasil. 14401-135 – irisccouto@hotmail.com

** Graduando em Letras. Uni-FACEF – Centro Universitário de Franca. Franca – SP – Brasil. 14401-135 – marcelo.3b200917@hotmail.com

*** Graduando em Letras. Uni-FACEF – Centro Universitário de Franca. Franca – SP – Brasil. 14401-135 – mateusnava@ibest.com.br

**** Uni-FACEF – Centro Universitário de Franca. Franca – SP – Brasil. 14401-135 – mbgutierre@uol.com.br

se a analisar como os alunos interagem com o texto. Sustentamos a discussão e a análise dos resultados em autores como Jouve (2002), Solé (1998), Freire (2009), Bakhtin (1997), Gotlib (2004) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura. Gênero. Conto. Interlocução. Discurso.

INTRODUÇÃO

Após a invenção da imprensa por Johannes Guttenberg em 1439, a leitura tornou-se uma atividade muito mais acessível, ganhando vários adeptos. Logo, a linguagem oral, que veiculava histórias, em sua maior parte, pôde ser registrada graficamente, perpetuando e transmitindo conhecimentos que ultrapassam os limites temporais.

Considerando a importância desse acontecimento e o fato de que é pela linguagem, seja oral seja escrita, que nós nos constituímos como seres sociais, decidimos, então, refletir sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da leitura em situação escolar. Além disso, consideramos também a hipótese de que há certa restrição por parte dos professores em inserir no cotidiano escolar a leitura dos chamados “textos difíceis”, sobretudo clássicos da literatura de língua portuguesa, a exemplo de Machado de Assis.

Propomos, pois, como objetivo de nossa reflexão, apresentar os dados obtidos por meio de uma investigação de campo feita em uma quinta série/sexta ano de uma escola regular. Com essa investigação, pretendíamos verificar a compreensão dos alunos em relação a um texto supostamente considerado “difícil” por várias pessoas. Para tanto, elegemos, para propor aos alunos e à professora, o conto de Machado de Assis, “Os óculos de Pedro Antão”. Antes da realização da atividade da prática de leitura, aplicamos um questionário, a fim de identificar nosso contexto de trabalho.

A reflexão sustenta-se nos postulados de Mikhail Bakhtin (1997) sobre a organização da linguagem em gêneros do discurso,

uma vez que o filósofo russo considera que as atividades humanas são inesgotáveis e representadas pela linguagem nos processos de interlocução, sendo leitura uma importante atividade na constituição dos sujeitos e na interação social.

Partindo de uma linha contemporânea de pensamento em que a leitura não pode ser considerada apenas um processo de decodificação, Solé (1998), assim como Jouve (2002), Freire (2009) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), argumentam que *ler* é algo muito mais dinâmico e interativo do que simplesmente juntar letras e formar palavras.

Portanto, levando em consideração o fato de que o mundo está cada vez mais tecnológico, é imprescindível que o professor crie um ambiente favorável e motivador para que o aluno desenvolva o gosto pela prática da leitura, olhando-a não como uma obrigação, mas como uma atividade que lhe propicie prazer, como prática interativa e, acima de tudo, como prática discursiva que põe o leitor não só em contato com a materialidade textual, mas também com o contexto de produção e circulação da obra.

LEITURA

A leitura é, sem dúvida, uma atividade rica e complexa, que, segundo Thérien (1990 apud JOUVE, 2002), desenvolve-se em um processo com cinco dimensões. Jouve define o primeiro processo como neurofisiológico, devido ao fato de que, antes de tudo, a leitura depende, em sua totalidade, do funcionamento do aparelho visual e de várias funções do cérebro, pois para lermos, primeiramente, identificamos e memorizamos os signos para depois os deciframos e tentamos entender seus significados. A partir do momento em que o leitor começa a trabalhar com elementos de significação, relacionando os significantes aos seus significados, ou seja, deixando um campo mais concreto e partindo para um mais abstrato, temos um segundo processo, o cognitivo.

No entanto, qualquer leitura feita sempre provocará no leitor alguma emoção, seja positiva ou negativa, o que Jouve denomina processo afetivo. Assim, existe uma forte interação entre o leitor e o

texto, o que possibilita trabalharmos com o nosso imaginário; desta forma “Visitamos as regiões fictícias, moramos nelas por um tempo, nos misturamos às personagens. O destino dela nos emociona [...]” (JOUVE, 2002, p.108). Considerando também que todo e qualquer discurso é sempre analisável, pois quem escreve sempre possui uma intenção perante o leitor, ainda que inconsciente, construímos, de alguma forma, um processo argumentativo ao lermos algo.

Por último, a leitura é um processo simbólico, pois tudo que lemos está diretamente relacionado ao nosso contexto sociocultural e cada leitor contribui com as suas experiências, valores. Assim,

O sentido no contexto de cada leitura é valorizado perante os outros objetos do mundo com os quais o leitor tem uma relação. O sentido fixa-se no plano do imaginário de cada um, mas encontra, em virtude do caráter forçosamente coletivo de sua formação, outros imaginários existentes, aquele que divide com os outros membros de seu grupo ou de sua sociedade. (THÉRIEN, 1990 apud JOUVE, 2002, p.22).

Portanto, a construção de argumentos advém da e se aprimora com a prática da leitura e um fato importante também é que nada está desvinculado da realidade social, visto que tanto o sujeito que escreve quanto o que lê estão inseridos em um contexto histórico-social. Além do mais, a fala antecede a escrita, mas é pela escrita que o homem se perpetua. Sendo assim, partimos do ponto de que ler é fundamental na constituição do ser humano como ser social, na mesma linha de reflexão de Solé (1998, p.22):

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Lemos para nos divertir, para passar o tempo, nos informar, estudar, para construir o nosso auto-reconhecimento e também para sermos reconhecidos perante a sociedade, e, sobretudo, lemos para entender o que está ao nosso redor. Esse mágico processo permite enriquecermos nossas experiências, conhecermos o inusitado, transitarmos entre o mundo real e fictício, pois é, acima de tudo, “uma experiência de libertação e de preenchimento” simultaneamente, como afirma Jouve (2002). Quando lemos, libertamo-nos de nossas angústias, medos, alegrias, enfim, de tudo que nos limita no mundo real e, conseqüentemente, a partir do momento em que transitamos para um novo mundo, o da ficção, temos uma sensação de preenchimento:

Pois eis que aquilo que temos de mais próximo, de tão próximo que se identifica conosco, somos nós próprios, nossa voz de intimidade, seguindo o movimento de nossos olhos, reproduzindo dentro de nós todo tipo de criaturas estranhas, de quimeras que se integram à nossa própria substância. [...] mas é também a condição da existência de todos, como a tela é a condição de existência dos filmes do pathé-baby que se projeta na quinta à noite. Sente que existe nela virtualidades infinitas, inúmeras chances; que como a floresta equatorial, a ilha deserta, ela é um território aberto para novas aventuras, para outras explorações. [...] um poder desmedido. É possível que o Gigante devore o Pequeno Polegar, que o lobo entre na casa dos três porquinhos, que o príncipe nunca acorde a bela ou que essa se transforme em fera. (BAUDRY, 1988 apud JOUVE, 2002, p.140-141).

Assim, é possível dizer que a leitura está longe de ser apenas um simples processo neurofisiológico, ou seja, algo simplesmente mecânico, que envolve apenas decodificar os símbolos, passar os olhos pelo texto. Ela é muito mais que isso, pois nos leva aos desafios, trabalhamos com a imaginação, é através dela que conseguimos produzir sentidos e entender o que nos rodeia e, como consequência, o que lemos. O papel da escola torna-se, dessa forma, fundamental no que concerne à prática de leitura – a leitura é

um conteúdo a ser ensinado em suas diferentes modalidades e com seus diferentes propósitos.

A LEITURA NA PERSPECTIVA DOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*

O objetivo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa, quanto à leitura, é que a escola forme leitores competentes, ou seja, capazes, primeiramente, de saber selecionar o que querem e precisam ler e, como consequência, que saibam “[...] ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.” e não apenas decodificar as palavras e saber usá-las em expressões complexas, sem ao menos saber o que se está dizendo (BRASIL, 1998, p.70).

A escola, portanto, possui uma grande responsabilidade, pois ela deve possibilitar aos alunos meios para que eles possam desenvolver sua competência leitora simultaneamente ao aprendizado da linguagem e sua organização em gêneros de discurso. Para tanto, que tenham acesso também a todos os tipos de textos possíveis, desde os mais simples (infantis ou infanto-juvenis), até os mais complexos, dos adaptados ou fragmentados para os originais e integrais. Freire (2009, p.47) já dizia que é praticando a leitura que se aprende a ser um bom leitor, pois

[...]

Se é praticando que se aprende a nadar,

Se é praticando que se aprende a trabalhar,

É praticando também que se aprende a ler e a escrever.

[...]

Contudo, é durante o terceiro e quarto ciclos, que a escola possui uma função importante e contribucional na formação de leitores, pois, mesmo sendo natural que os desafios e a demanda de textos aumentem gradualmente com o passar dos anos, muitos alunos não conseguem responder às dificuldades da leitura, e, logo,

desistem de ler. Considerando este fato, é nesta fase, portanto, que os alunos retomam os conhecimentos apreendidos para lidar com estes estranhamentos, adquirindo mais autonomia gradativamente.

Sendo assim, cabe, à escola, abranger e expandir os procedimentos ensinados nos ciclos anteriores, explorando a diversidade de gêneros textuais sempre. Esta diversificação deve ocorrer uma vez que não se lê notícias do mesmo jeito que se lê um romance, não se lê um gibi do mesmo jeito que se consulta um dicionário, e assim consecutivamente.

Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaría o essencial – o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. Também não se formará um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais, lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre. (BRASIL, 1998, p.70).

Logo, é papel também do professor intervir e propor diferentes tipos de atividades de leitura, ostentando a diversidade de gêneros existentes, construindo pontes entre os textos mais simples e de entretenimento e os mais complexos e formulados, ou seja, o que se trata, basicamente, de uma educação ou até uma reeducação literária.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao final dos ciclos, os alunos serão capazes de “[...] interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão[s], de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p.19) e que, com isso, consigam não apenas absorver o sentido do texto, mas também posicionar-se criticamente diante do mesmo, pois ler também é uma forma de se construir sentido, cada leitor com suas experiências acrescenta uma nova visão. E, sobretudo, que os professores despertem nos alunos o gosto pela leitura, visando não só fazer com que isso se torne um hábito, deixando de ser apenas um dever ou uma

necessidade, mas também que eles se transformem em verdadeiros leitores, com a consciência da dimensão que a leitura possui, e que juntos criem um ambiente favorável e motivador para sua prática.

E, por último, é fundamental a compreensão dos alunos quanto ao fato de que o discurso se materializa nos textos, logo os seus variados tipos se dividem em gêneros variados, sendo praticamente impossível nos comunicarmos se não os usarmos porque todo ser, assim como o seu discurso, estão inseridos em um meio social. Considerando que é impossível para a escola abordar todos os tipos de gêneros existentes, devido à grande diversidade, é indispensável que o aluno conheça, principalmente, os mais utilizados e necessários para se quebrar o paradigma de que texto é só aquilo desenvolvido em sala de aula. Portanto, cabe ao professor, mostrar a estes alunos que texto é tudo aquilo produzido todos os dias em todos os momentos em que nos comunicamos, seja por meio da forma escrita, seja por meio da forma oral. Desta maneira, este assunto será melhor abordado no nosso próximo tópico.

A LEITURA E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Com a evolução da sociedade, a concepção tripartida aristotélica de gêneros literários (lírico, épico e dramático) já não consegue acompanhar à evolução linguística dos homens, assim como abranger todos os tipos de textos existentes hoje, devido ao fato de que os gêneros não se vinculam mais apenas à literatura, mas sim a todas às esferas humanas, incluindo o texto, seja falado ou escrito, que veicula nos ambientes discursivos por entre a sociedade, variando em função da época, culturas e finalidades sociais.

Partindo do conceito de Bakhtin (1997, p.279) de que “[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua.”, abordaremos, neste mesmo tópico, o gênero do discurso sob a perspectiva bakhtiniana, uma das lentes que utilizamos para contemplar o ensino de leitura.

Bakhtin (1997, p.279, grifo do autor), afirma que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo assim que denominamos *gêneros do discurso*.

Os gêneros de discurso estão presentes no nosso dia a dia de usos da linguagem e apresentam características sócio-comunicativas, ou seja, histórica e socialmente situadas, as quais operam, principalmente, no campo da compreensão. Logo, de acordo com Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, pois ela está inserida não só no campo da linguística, mas em um contexto mais amplo, histórico, social, cultural.

Considerando também que tanto a escrita quanto a leitura, foco do nosso artigo, são processos dinâmicos e variados, frutos da capacidade humana, adotamos o que foi proposto por Jouve (2002, p.22) quando ele aponta que “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época.”, ou seja, a maior particularidade da leitura estaria no afastamento entre autor e leitor, seja pelo tempo, seja pelo espaço.

Solé (1998) defende que ler não deve ser considerado apenas um processo de decodificação, mas também que “[...] o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão

[...]” Assim como defende Jouve (2002, p.79), “sem o domínio mínimo do código linguístico, é de fato impossível decifrar um texto.”

Sendo assim, considerando que o leitor é um indivíduo social situado no tempo e no espaço, a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade. Assim como, podemos afirmar também, que a relação leitor-texto é sempre receptiva e ativa ao mesmo tempo. O leitor, só pode extrair uma experiência de sua leitura, confrontando sua visão de mundo com a que a obra implica, permitindo a ele, extrair do texto uma significação, algo que o permita construir-se como ser reflexivo e ativo, como mencionado anteriormente.

Segundo a linha de pensamento bakhtiniano, os gêneros discursivos são construções de linguagem que veiculam ideologias, em um tempo e um espaço, sendo fruto da atividade humana. Desta forma, para cada momento de sua vida, ou mesmo alguma situação em que o homem se encontra, ele se vê mediante a necessidade de utilizar a sua capacidade linguística para expressar e fazer-se entendido. Assim, podemos explicar a variedade destes gêneros existentes, pois quanto mais diversificadas forem as atividades humanas, maior será a variedade de gêneros discursivos.

Deste modo, o gênero nos permite posicionar-nos também em relação às construções literárias. “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.” (CALVINO, 2004, p.10).

Os clássicos são importantes porque registram e, simultaneamente, inventam a complexidade de seu tempo, já que de maneira explícita ou implícita mostram a história, as ideias e os sentimentos de uma época determinada. Têm uma linguagem exemplar, original e inesperada. Assim, como afirma Calvino (2004, p.11), “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós, trazendo marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).”

Logo, como proposto neste artigo, analisaremos a leitura de um determinado gênero literário, neste caso o *conto*, que, antes de tudo, também traz ideologias de um ser que vivenciou e apreendeu uma realidade diferente da nossa.

O GÊNERO *CONTO LITERÁRIO*

Partindo da hipótese de que textos literários, clássicos ou contemporâneos não são amplamente trabalhados em salas de aula de séries do ensino fundamental, decidimos trabalhar com o gênero conto, visto que nas séries iniciais do primeiro e segundo ciclos é abordado, normalmente, o conto *maravilhoso*. Desse modo, abordaremos uma breve síntese de como estudiosos definem este gênero.

De acordo com Casares (apud GOTLIB, 2004) há três acepções da palavra *conto*: 1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las. Para Gotlib (2004), todas possuem uma característica singular: são maneiras que usamos para contarmos algo, sendo, portanto, todas narrativas, pois “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”, de acordo com Claude Brémond (apud GOTLIB, 2004, p.11).

De fato, toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada”; 3. e tudo “na unidade de uma mesma ação”.

Gotlib (2004) reforça que o *conto* não é apenas uma referência ao acontecido, muito menos apresenta compromisso com o real, visto que realidade e ficção não possuem limites precisos. Além disso, cabe ao narrador, ou seja, a voz que narra o modo como a história de desenvolverá, interferir neste relato.

O *conto literário* é uma narrativa cuja estrutura é menor se o compararmos a um romance, por exemplo, mas nem por isso é inferior, pois, embora se constitua em um único bloco, ou seja, durante uma passagem temporal apenas, em um tempo específico, pode apresentar reflexões profundas. Assim como toda obra literária, enquanto gênero discursivo, traz marcas e reflexões de uma pessoa que vivenciou uma realidade e viu-se influenciado por ideologias e linhas de pensamentos de seu período. Sendo, portanto, uma “outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p.27).

Embora, como enfatizado, nosso objetivo não seja um estudo literário do conto, mas sim linguístico, podemos partir do princípio de que ele, assim como o romance, que surge no século XIX, é uma forma de se narrar acontecimentos, relatar fatos ocorridos. Além disso, considerando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), por ser um texto literário, ele está sempre livre para transgredir os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos estabelecidos pela língua, o que de fato contribui para que ele se torne mais do que um instrumento de comunicação e expressão, mas uma reinvenção, criação, exploração de palavras, estruturas sintáticas, ritmo, sonoridade, sentido; logo, um jogo de imagens e figuras.

Gotlib (2004) também afirma que a ideia de gêneros e normas de criação e escrita literárias se dilata, de modo que um autor como Machado de Assis não pode ser simplesmente postulado ou mesmo classificado, pois suas obras não apresentam características de um determinado gênero, ou mesmo, de apenas um movimento literário. Sendo assim, fica muito evidente que mesmo o conto abordado por nós na sala de aula *Os olhos de Pedro Antão*, de Machado de Assis, dialoga com outras formas de linguagem, com outros gêneros.

OS ÓCULOS DE PEDRO ANTÃO, DE MACHADO DE ASSIS

Elegemos o conto *Os óculos de Pedro Antão*, de Machado de Assis¹, para que fosse apresentado aos alunos em uma situação de leitura compartilhada – prática em que todos leem ao mesmo tempo um mesmo texto. O conto literário, sobretudo da literatura clássica, é um gênero pouco explorado nas séries iniciais, em vista das dificuldades que os leitores encontram com a linguagem. Em se tratando de Machado de Assis, a resistência amplia-se, o que, muitas vezes, resulta no desconhecimento do escritor até que os alunos cheguem ao ensino médio. Apresentamos, a seguir, uma síntese do referido conto.

Os óculos de Pedro Antão é narrado em primeira pessoa por Pedro, amigo de José Mendonça, o qual ganha uma casa contendo livros e alguns objetos como herança do tio, Pedro Antão. Contudo, ele só poderia tomar conta de tudo dez meses após a morte do tio. Mendonça, então, após passar o tempo determinado, convida o seu amigo, Pedro, um jovem médico e adorador de histórias de mistérios, para ir com ele a casa.

Pedro aceita o convite, porém impõe que a visita seja à meia noite. No horário combinado, adentram a casa abandonada e encontram entre outros, alguns objetos misteriosos como uma madeixa de cabelos, um baralho, dois bustos de mármore: um de Cristo e outro de Satanás e um óculos caído no meio do corredor. Conforme vão achando os objetos, Pedro vai criando argumentos suficientemente fortes para construir uma possível história que abarque e justifique a morte do tio de Mendonça.

Assim, ao amarrar os fatos e os acontecimentos em uma narrativa que postula Pedro Antão como um amante, porém envolvido em um amor impossível, pois fora impedido pelo pai da moça,

¹ Machado de Assis, um dos maiores escritores brasileiros, foi poeta, romancista, dramaturgo e jornalista. Nasceu no Rio de Janeiro em 1839 e faleceu em 1908, e durante estes sessenta e nove anos, contribuiu de uma forma irreparável, com fatores extremamente interessantes e importantes do ponto de vista cultural, literário, social, humano, histórico.

combina de fugir com ela. No entanto, o criado ao ouvir barulhos no telhado, sobe ao sótão e descobre ser Pedro Antão que temeroso resolve matá-lo.

Eis que no dia da fuga, Antão vê um vulto do seu criado, se assusta e vai rolando pelas escadas abaixo até a sua morte, deixando cair seus óculos. Tal narrativa, firmemente amarrada, leva Mendonça a acreditar em seu amigo até o momento em que eles encontram uma carta do tio, dentro de uma gaveta da escrivaninha, dizendo ter deixado a casa nas condições em que se encontrava para que ao investigarem sua morte, criassem uma grande aventura, já que nada vivera, a não ser sua vida isolada.

A LEITURA DO “TEXTO DIFÍCIL”: MACHADO DE ASSIS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nascido em 1839, e falecido em 1908, Machado de Assis foi um escritor da época da monarquia. Por que, então, ler as obras de alguém que morreu há mais de cem anos? Machado de Assis tem uma importância enorme para a história literária do Brasil, mas por que várias pessoas que tiveram que ler suas obras as consideram “chatas” e “difíceis”?

Há muitas razões acadêmicas e culturais para lê-lo, como ele ser o maior símbolo do realismo brasileiro; ter fundado a *Academia Brasileira de Letras*, e além de ser um clássico, as obras machadianas tentam descobrir os enigmas da vida, pois tentam derrubar “[...] as máscaras da hipocrisia e da falsidade. A sua obra quer captar o comportamento social e emocional do ser humano nas mais diferentes situações.” (COSTA, 2008).

Ela é bem atual, já que nela, têm-se complexos perfis psicológicos, “[...] representantes de todos os tipos humanos que são atemporais, e representam, por isso mesmo, o homem de qualquer época.”, como afirma Costa (2008), permitindo ao leitor se descobrir no texto.

“Os temas abordados por Machado de Assis são atemporais, por isso, prestam-se à discussão sempre, pois o objeto a ser desvendado é sempre o homem e o seu estar no mundo.” (COSTA,

2008). Considerando o fato de que o leitor torna-se um co-autor, no ato da leitura (pois a obra literária só tem existência a partir da interação com o leitor), Machado de Assis abre espaço de interrogação, de meditação com o mundo interior por meio das possibilidades que o livro oferece.

Suas obras podem ser consideradas “difíceis” e até mesmo “complexas”, talvez porque nelas algumas palavras não sejam familiares ao leitor, mas o melhor então seria tentar entendê-las pelo contexto e grifar ou anotar aquelas que são muito estranhas e ao final de um capítulo procurar o significado delas.

Por estes motivos e visando quebrar o estereótipo de que textos literários, na maioria das vezes, são difíceis e que devem ser trabalhados apenas no ensino médio, investigamos, por meio de uma pesquisa de campo, realizada em uma escola pública de ensino regular, com alunos da 5ª série/6º ano, a frequência com que se trabalham este tipo de texto e, sobretudo, verificar se a afirmação, realmente, tem fundamentos.

Dessa forma, três momentos foram necessários. Primeiramente, elaboramos um questionário, que pode ser encontrado nos apêndices, com questões relativas à frequência com que textos literários são abordados em sala de aula e se a professora dissesse que não iria trabalhar um *conto* por ser considerado “difícil”, o que eles diriam a ela, por exemplo. Em um segundo momento, escolhemos o conto *Os óculos de Pedro Antão* de Machado Assis, como já citado anteriormente, e o levamos para a sala de aula com intuito de verificar a leitura apenas, checar se eles acham realmente “difícil”. Foram feitas atividades durante dois dias, sendo que, no último, ao final, a professora e os alunos fizeram um pequeno debate.

Assim, como podemos observar ao pedirmos para os alunos dizerem o que eles consideram ser leitura na primeira pergunta, 85% deles a define como um processo de decodificação apenas, como confirmamos na fala de um aluno, quando ele diz que leitura é “Juntar as letras e formar palavras”. No entanto, assim como a professora, os outros 15% mencionaram que ler pode trazer conhecimento cultural, como diz outra aluna, ao escrever: “É você ler e compreender o que está lendo, leitura traz muita cultura e nos dei-

xa mais inteligentes”. Deste modo, fica muito claro que estes alunos veem no processo de leitura um meio para enriquecerem seus conhecimentos.

Na questão dois, gostaríamos de saber a frequência e que tipo de textos a professora costuma trabalhar. 70% dos alunos respondem que a atividade de leitura é regular, de duas a três vezes por semana. Também, na próxima pergunta, quando questionamos os alunos com que frequência o texto literário é trabalhado em sala de aula e a resposta é quase que unânime: “Poucas vezes”, “algumas vezes”. Assim como Freire (2009) e os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam, “ler também é uma forma de se construir sentido, cada leitor com suas experiências acrescenta uma nova visão”, tornando os alunos mais críticos.

Na questão quatro, foi abordado como a professora propõe que a leitura de textos literários seja feita e o que os alunos fazem depois de lê-los. As respostas mostram que, dependendo do momento, os alunos ou leem silenciosamente o texto ou ocorre a leitura deles em voz alta, ou, até mesmo, “A professora lê em voz alta e nós anotamos as coisas mais importantes [...]” Depois da leitura, os estudantes acabam por comentar e fazendo trabalhos e exercícios a respeito do mesmo.

Na questão cinco, os alunos complementando a anterior, responderam que autores são trabalhados e se já leram obras de autores como Machado de Assis, Cecília Meireles, Clarice Lispector, entre outros, na 5ª série/6º ano. 70% dos entrevistados afirmam que não se lembram o nome dos autores que já foram trabalhados e nunca leram obras dos autores citados. Os que respondem *sim*, os leram no reforço de português próprio da série, mas frequentado por apenas seis alunos do total de trinta e cinco.

Já a questão seis se refere ao fato de já terem lido, ou não, os autores supracitados, o que acharam da leitura, caso tenha ocorrido e se o texto era de difícil entendimento. Como visto antes, eles não leram nenhuma obra destes autores: “Não li, mas gostaria de conhecer.” Os que leram responderam que gostaram muito, “mas é difícil”, e poucos disseram que é “muito legal e fácil, é só prestar atenção.”.

E, por último, na sétima questão, foi indagado se os alunos gostariam que a professora trabalhasse um conto de um autor como Machado de Assis, o porquê e, caso ela optasse por não trabalhar com esse autor, por considerá-lo difícil, o que diriam a ela. Apenas 8% dos alunos não gostariam, como vemos nessa opinião: “Obrigado por não trabalhar professora”, e “Eu não gostaria não, prefiro os que nós lemos mesmo, se ela optasse a não trabalhar com esses autores, eu não diria nada, deixava ela com essa opinião.” Contudo, a grande parcela da sala – 92% – respondeu que gostaria de conhecer as obras de autores como as de Machado de Assis, como em:

Sim, porque acho que seria interessante, eu falaria para ela ler que eu tentaria entender e também se não entendesse falaria para ela explicar.

Sim, são histórias legais. Eu diria que seria divertido e também seria bom para tentarmos entender e interpretar melhor.

Sim, porque eu acho que deve ser muito legal e interessante. Que eu não gostei da opção dela e queria que ela lesse.

Sim, já ouvi falar e parece que as histórias são legais. Eu diria assim: professora pode trazer, não importa se é difícil, estamos na escola para estudar e não é para ficar escolhendo os mais fácis [sic].

Eu sei sei[sic] se eu queria pois não conheço os livros dele. Eu diria para ela ler e agente [sic] veria se fosse difícil.

Sim, com as coisas difíceis nós aprendemos, aumentamos nossos vocabulários [sic].

Sim, porque eu gosto de contos. Eu diria que a história é legal e que nos trabalhássemos [sic].

Em um segundo momento, ocorreu uma atividade de leitura. Primeiramente, a sala foi dividida em duplas, e entregue uma cópia do conto para cada uma. A professora precisou se ausentar da sala, portanto, a Coordenadora, que também possui habilitação em

Língua Portuguesa e Literatura, assumiu o lugar para auxiliar os alunos durante a atividade.

Ela leu o primeiro parágrafo e, perguntou aos alunos quem era o autor e se eles o conheciam. De forma geral, ele era conhecido, mas por meio de um único conto – *Um Apólogo* – e somente os alunos do reforço tinham lido outros contos dele. A Coordenadora continuou lendo mais alguns parágrafos, sempre parando e perguntando aos alunos questões referentes ao entendimento do texto, tentando fazer com que todos colaborassem.

A professora da sala voltou depois e, mudando de estratégia, continuou a leitura. Ela, diferentemente, leu parágrafos continuamente, sem interrupções para esclarecimentos ou questionamentos.

Desde o momento em que a professora reassume a leitura do texto, tem-se o início de uma pequena dispersão por parte dos alunos, que estavam em duplas e possuíam uma cópia do conto para cada dupla, o que comprometeu a atenção de cada um deles.

Isso levou a professora a mudar de estratégia, optando por uma leitura realizada em voz alta por eles. Devido à dificuldade decorrente da fluência e dos diferentes estilos de leitura, assim como uma nova dispersão, a professora opta por retomar a leitura para si. E, deste modo, seguiu-se até o fim da aula.

Como afirma Freire (2009), é “praticando a leitura que se aprende a ser um bom leitor”. Assim, quanto mais contato com a leitura os alunos tiverem, mais habilidades poderão desenvolver.

Outros fatores relevantes a considerar em nossa análise são o número de alunos em sala de aula e o ambiente de leitura. A quantidade de alunos dificultou um pouco a leitura do texto, uma vez que, o barulho de toda a escola desconcentrava-os. Há que se propor, nesse sentido, que a prática de leitura tenha tal relevância que não se deva limitar pelas dificuldades encontradas no contexto escolar.

Autores como Machado de Assis tem um papel muito importante para a formação de leitores, pois possibilitam aos alunos estar em contato com referenciais linguísticos, culturais e históricos, relevantes para a construção do conhecimento.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p.50-51) propõem que o aluno “[...] seja receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor.” e também que “[...] seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.” No entanto, como o aluno fará isso se ele não estiver exposto a diferentes tipos de textos, com leituras um pouco mais complexas e formuladas, que provoquem estranhamentos?

Uma leitura de um texto considerado “difícil” exige, portanto, a disponibilização de práticas pedagógicas diferenciadas por parte do professor. Primeiramente, uma sugestão seria então levar não apenas um conto por dupla, mas sim um para cada um. Segundo, que ele escolha uma estratégia para adotar e, como consequente, que evite a troca de pessoas lendo.

Considerando que estes textos são assim definidos devido, principalmente, ao seu vocabulário e à sua estrutura, espera-se que o professor não deixe de trabalhar com algo tão profundo e enriquecedor por apenas levar em conta a sua complexidade e estrutura, e que assim, ele adote também uma estratégia, como circular as palavras desconhecidas – o que funcionou durante o decorrer da leitura. Sendo que durante ela, os alunos nem se preocupavam mais em tentar entender as palavras, mas sim o contexto, preocupados apenas com o percurso de sequência da narrativa, tentando entender a história (o que de fato, era nosso objetivo), a ponto de pedirem para a professora não interromper a leitura mais.

Concluímos que, apesar das dispersões e de não estar o ambiente escolar muito propício à situação de leitura, os alunos gostaram muito, conseguiram compreender o conto e, mais importante, não acharam difícil. Em diferentes momentos, contribuíram com comentários quando as professoras faziam intervenções e contextualizavam os fatos e os sentidos que eles desenvolviam na narrativa. Isto de fato, revela mais uma vez que estes tipos de textos devem ser levados para a sala de aula, o que pressupõe uma mudança de postura e de concepção de leitura por parte do professor, contrariamente ao que constatamos pelo questionário, quan-

do a professora afirma que não trabalha esses tipos de textos (os considerados “difíceis”). A preferência pelos textos infanto-juvenis revela que determinados gêneros e autores só serão lidos no ensino médio. É por todos estes motivos que constatamos que textos clássicos como Machado de Assis devem, sim, ser trabalhados desde as séries iniciais e não só aqueles textos curtos, simples ou, na maioria das vezes, fragmentados, subestimando a capacidade dos alunos. Porém, trabalhados de tal forma que o foco não seja, por exemplo, restrito a análise gramatical, mas à construção de uma autonomia de leitura e à formação de leitores capazes de perceber as sutilezas, os sentidos e a profundidade do processo que envolve o contato com os diferentes gêneros de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso artigo foi refletir sobre a proposição de um texto clássico, como o conto machadiano em questão, em uma atividade escolar de leitura, de modo a observar se seria de fato difícil de ser trabalhado em séries iniciais, como a 5ª série/ 6º ano do ensino fundamental.

Por meio das respostas dos alunos ao questionário aplicado em pesquisa de campo, pudemos concluir que, embora o texto possa ser considerado extenso, pertença ao século XIX, retrate por meio de linguagem pouco usual em nossa época, valores culturais e ideologias que exigem do leitor olhar para o contexto de produção, em nenhum momento foi pontuado um grau de dificuldade que os impedisse de construir o sentido do texto. Muito menos após a leitura, quando, sendo incentivados a comentar, mostraram-se muito satisfeitos com o texto, assim como dispostos a ler novos títulos.

A proposta de uma leitura compartilhada e colaborativa é ponto de partida para que o processo de construção de sentidos de um texto realize-se como prática interativa e discursiva. Para que tal prática se concretize, é necessário propiciar aos alunos o contato efetivo com o texto – “compartilhar” o texto – e criar situações favoráveis a que o percurso de sentido se faça em meio ao diálogo, à interlocução, em situações colaborativas de compreensão, de

modo que saberes dos alunos e dos professores sejam também compartilhados.

Posteriormente à experiência relatada neste artigo, podemos responder com a ansiedade de quem se prepara para a tarefa de ensinar, nosso próprio questionário, afirmando que textos considerados *clássicos* podem e devem ser trabalhados em sala de aula, mesmo que seja em séries iniciais, pois, uma vez que os alunos veem-se embalados pela leitura, extensão do texto e vocabulário não contam para que estes encontrem seu próprio sentido e prazer em ler.

*READING AS AN INTERACTIVE AND
DISCURSIVE PRACTICE: AN EXPERIENCE
WITH THE “DIFFICULT TEXT” IN THE
FIFTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL*

ABSTRACT: *The aim of this article is to reflect upon the reading performed by some students of the fifth grade, based on the proposal of a literary text considered “difficult”. The idea of “difficult” in the school context has been presented as a result of the language’s complexity and the work’s context of production, in detriment of the student’s contact with the genre concerned. The experience reported on this article, was developed through sampling in a class of the fifth grade in a state public elementary school, throughout the observation of the students’ contact with the short story “Os óculos de Pedro Antão”, by Machado de Assis, in a situation of shared reading, which purpose was simply restricted to analyze how students interacted with the text. The discussion and analysis of results were supported by authors like Jouve (2002), Solé (1998), Freire (2009), Bakhtin (1997), Gotlib (2004) and the Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).*

KEYWORDS: *Reading practice. Genre. Short Story. Dialogue. Speech.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap.1, p.279.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: _____. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. cap.1, p.10-11.

COSTA, R. L. **Ler Machado**. 2008. Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/editora/blogcolunistas/colunaView.php?id=39&cidCol=19>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

FREIRE, P. Análise das ideias do autor. In: _____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009. cap.2, p.47.

GOTLIB, N. B. O conto: uma narrativa. In: _____. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004. cap.2, p.11.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

SOLÉ, I. O desafio da leitura. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. cap.1, p.22.

APÊNDICE A

Modelo de questionário aplicado a professora da sala de 5ª série/6ª ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Regular.

1. O que é leitura para você?
2. Com que frequência você aplica atividades de leitura em sala de aula? Que tipos de gêneros você prioriza em tais atividades?
3. Com que frequência o texto literário é trabalhado em sala de aula?
4. Que procedimentos metodológicos são adotados por você para a leitura do texto literário?
5. Que autores são priorizados? Autores como Machado de Assis, Cecília Meireles, Clarice Lispector e outros consagrados são lidos na 5ª série/6º ano?
6. Se não, por quê? Se sim, como ocorre essa leitura? Como os alunos interagem?
7. Você levaria aos seus alunos um conto de Machado de Assis? Com bases em sua experiência, como você considera que seria a reação deles em relação ao autor e à linguagem?

APÊNDICE B

Modelo de questionário aplicado aos alunos da sala de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Regular.

1. O que é leitura para você?
2. Com que frequência você participa de atividades de leitura em sala de aula? Que tipos de textos são lidos por você em tais atividades?
3. Com que frequência você lê textos literários em sala de aula?
4. Como a professora propõe que essa leitura seja feita? O que vocês fazem depois de ler os textos?
5. Que autores são trabalhados? Você já leu obras de autores como Machado de Assis, Cecília Meireles, Clarice Lispector etc na 5ª série/no 6º ano?
6. Se você já leu esses autores, diga o que achou deles. Gostou da leitura? Os textos são difíceis?
7. Você gostaria que a professora trabalhasse um conto de um autor como Machado de Assis? Por quê? E se ela optasse por não trabalhar com esse autor, por considerá-lo “difícil”, o que você diria a ela?

SUS: ENTENDA-O, AME-O OU DEIXE-O

Silvana de Figueiredo Sanchez ROSALEN*

RESUMO: No artigo, que ora apresentamos, discorreremos sobre o tema da Saúde Pública no Brasil. Seu objeto de estudo, neste escopo, foi o Sistema Único de Saúde – SUS. Inicialmente, fizemos um capítulo dedicado a sua definição e a importância da existência um sistema público de saúde na contemporaneidade. Em um segundo momento, analisamos o dilema envolvendo os problemas gerados por uma provável privatização do SUS. Por fim, discorreremos sobre o fato da saúde ser um direito garantido pelo Estado; neste último capítulo fizemos uma comparação entre o Brasil e os EUA. Deste modo, desejamos abrir espaço para uma reflexão sobre o direito à vida, legalmente garantido no Art. 5º, caput da Constituição Federal Brasileira de 1988, que “assegura a todos aos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil, o direito à vida” (BRASIL, 2011a, p.3).

PALAVRAS-CHAVES: Privatização da Saúde. Saúde Pública. SUS.

* MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Faculdade de Tecnologia – Processamento de Dados. São Paulo – SP – Brasil. 01302-907. SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. DEOSASCO – Diretoria de Ensino Região Osasco. Osasco – SP – 06030-060. Blog: silvanarosalen.blogspot.com. silvana-rosalen@hotmail.com.

O QUE É O SUS E QUAL A IMPORTÂNCIA DE UM SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE: DEFINIÇÃO

Entre as diretrizes da Constituição Federal – CF de 1988, estão os fundamentos de uma radical transformação do sistema de saúde brasileiro. Baseando-se nas propostas da 8ª Conferência Nacional de Saúde realizada em 1986, estabeleceu-se três aspectos principais sobre a saúde:

- a. A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes: o meio físico (condições geográficas, água, habitação); o meio socioeconômico e cultural (ocupação, renda, educação); fatores biológicos (idade, sexo, herança genética) e a oportunidade de acesso aos serviços que visem à promoção, proteção e recuperação da saúde. Isso implica que, para se ter saúde, são necessárias ações em vários setores, o que só uma política pública integrada pode assegurar;
- b. A CF legitima o direito às ações de saúde em todos os níveis, sem qualquer discriminação, sob a responsabilidade do Estado. Logo, a única condição para se ter direito de acesso aos serviços e ações de saúde é precisar deles;
- c. O Sistema Único de Saúde – SUS é estabelecido com caráter público, formado por uma rede de serviços regionalizada, hierarquizada e descentralizada, com direção única em cada esfera de governo. Os serviços particulares conveniados e contratados passam a ser complementares e sob diretrizes do SUS.

Definimos o SUS como o sistema oficial de saúde no Brasil, ele segue a mesma doutrina, sob a responsabilidade das três esferas autônomas de governo: federal, estadual e municipal. Assim, o SUS não é um serviço ou instituição, mas um sistema que significa o conjunto de unidades, serviços e ações que interagem para um fim comum. Esses elementos integrantes executam, ao mesmo tempo, promoção, proteção e recuperação da saúde de quem dela precisar no território nacional.

O SUS funciona sob a égide dos seguintes princípios constitucionais:

1. **Universalidade:** a garantia de atenção à saúde, por parte do sistema, a todo cidadão. Com a universalidade, o indivíduo tem acesso a todos os serviços públicos de saúde;
2. **Equidade:** assegurar ações e serviços de todos os níveis de acordo com a complexidade que cada caso requeira, mais o indivíduo onde morar, sem privilégios ou barreiras;
3. **Integralidade:** o reconhecimento na prática que cada pessoa é um todo indivisível e integrante de uma comunidade. As unidades prestadoras e ações, também, formam um todo indivisível configurando um sistema capaz de prestar assistência total e o homem, por ser único, deverá ser atendido integralmente em questões de sua saúde;
4. **Resolubilidade:** a exigência de que, quando uma pessoa busca o atendimento ou quando surge um problema de impacto coletivo sobre saúde, o serviço correspondente tem que estar capacitado para enfrentá-lo e resolvê-lo até o nível de sua competência;
5. **Controle Social:** a sociedade controlando a execução da política de saúde, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros;
6. **Descentralidade:** a redistribuição das responsabilidades entre os três entes federados.

Vale ressaltar que, os recursos federais para o SUS provêm do orçamento da Seguridade Social (que também financia a Previdência Social e a Assistência Social) acrescidos de outros recursos da União, constantes da Lei de Diretrizes Orçamentária – LDO, aprovada anualmente pelo Congresso Nacional. Esses recursos, geridos pelo Ministério da Saúde, são divididos em duas partes: uma é retida para investimento e cus-

teio das ações federais e a outra é repassada às secretarias de saúde, estaduais e municipais, entre outros. Essa distribuição dos recursos é feita via alguns tipos de *repasses* conforme tabela 1. Deduzimos que, para sabermos uma receita direcionada ao SUS, precisamos consultar a LDO do órgão analisado que, conforme o princípio da publicidade, deve estar disponível no site oficial do mesmo, preservando o conceito de transparência da Administração Pública.

Tabela 1: Recursos do SUS

<p>Recursos Federais do SUS (por Município) – oriundos do Fundo Nacional de Saúde para as transferências a municípios e dos Sistemas de Informações Hospitalares (SIH/SUS) e Ambulatoriais (SIA/SUS), do SUS.</p>	<p>Valores aprovados da produção SUS (por Prestador) – Os dados disponíveis são oriundos dos Sistemas de Informações Hospitalares (SIH/SUS) e Ambulatoriais (SIA/SUS) do SUS.</p>
<p>SIOPS – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde Tabulação de dados sobre os orçamentos públicos relativos ao SUS declarados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios objetivando proporcionar a toda a população o conhecimento sobre quanto cada unidade político-administrativa do país tem aplicado na área. O banco de dados do SIOPS é alimentado diretamente pelas unidades da federação e municípios, por meio de software desenvolvido pelo DATASUS.</p>	<p>BDAIH – Informações relativas ao processamento de AIHs até a competência de março de 2006. O BDAIH é um Banco com Dados Armazenados de cada Autorização de Internação Hospitalar (AIH) do Sistema Único de Saúde. Era uma das formas de disponibilizar os dados do Sistema de Informações Hospitalares (SIH-SUS). Contém a quantidade de AIHs apresentadas e valores efetivamente pagos por competência. Compreende também o Cadastro de Hospitais e o Cadastro de Terceiros utilizados até a implantação do CNES – Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde.</p>

<p>Transferências a Municípios – Informações sobre a transferência fundo a fundo para os municípios pelo Fundo Nacional de Saúde – FNS/MS. A transferência Fundo a Fundo consiste no repasse de valores, regular e automático, diretamente do FNS para os Estados e Municípios, independentemente de convênio ou instrumento similar, de acordo com as condições de gestão do beneficiário estabelecidas na NOB 01/96 e NOAS 01/2001. Destina-se ao financiamento dos programas do SUS e abrange recursos para a Atenção Básica (PAB fixo e PAB variável) e para os procedimentos de Média e Alta Complexidade.</p>	<p>Créditos a Prestadores – consulta a créditos por CNPJ/CPF ou por UG/GESTÃO. Os dados disponíveis são do Sistema de Informações Hospitalares do SUS – SIH/SUS. As informações são processadas pelo DATASUS, que utiliza os dados enviados pelas Secretarias Estaduais e Municipais em gestão plena.</p>
	<p>GAP – Guia de Autorização de Pagamento – Tabulações sobre a extinta GAP que existiu até o final de 1997. Os dados disponíveis, relativos aos pagamentos feitos pelo SUS cobrados através do documento GAP eram gerados a partir das informações enviadas pelas Secretarias Estaduais de Saúde, através do Sistema de Informações da Guia de Autorização de Pagamento – GAP/SUS.</p>

Fonte: Brasil (2011b).

IMPORTÂNCIA DO SUS

O SUS é importante desde sua implantação, porque melhora a qualidade da atenção à saúde, muito genérica antes de sua implantação, rompendo com um passado de descompromisso social e irracionalidade técnico-administrativa.

Ele assegura a todos, indiscriminadamente, serviços e ações de saúde de forma equânime, adequada e progressiva. Saúde é direito de cidadania e dever do Estado. Todo cidadão é igual perante o SUS e será atendido conforme suas necessidades, até o limite do que o sistema pode oferecer para todos.

Indiscutivelmente, suas ações de promoção, recuperação e proteção de saúde, são vitais para as pessoas – uma questão de humanidade – o SUS é uma política de Defesa da Vida.

O Brasil é o único país do mundo com um sistema dessa magnitude, os dados da tabela 2 mostram a sua dimensão. Em 2009, foram 2,8 bilhões de procedimentos ambulatoriais por ano e 11 milhões de internações. Porém, uma análise mais crítica nos faz pensar que ele é grande porque existe muita pobreza – só um país com muita desigualdade social precisa ter um sistema tão abrangente. Ele é o atestado de que nossa população não tem condições financeiras mínimas para assegurar sua saúde e seu bem estar físico.

Provavelmente, a taxa de crescimento da população brasileira e aumento da sua longevidade (conforme observa-se na figura 1) impactará o SUS, porque segundo o IBGE, a população brasileira será de 215.287.463 pessoas em 2050 e os idosos de 65 anos e mais deverão passar de 10 milhões para 50 milhões entre 2000 e 2050 e os idosos de 80 anos e mais deverão passar de 1,7 milhão para quase 14 milhões no mesmo período. Dentre outras variáveis, esse fato aumentará a demanda do SUS, estrategicamente, o governo precisa tomar atitudes preventivas para que o sistema não entre em colapso e a população fique sem atendimento médico por exemplo.

A importância do SUS, também, está atrelada ao fato dele ter sua efetividade garantida no futuro, muita responsabilidade aos gestores do sistema que vêm pensando em privatizações como uma

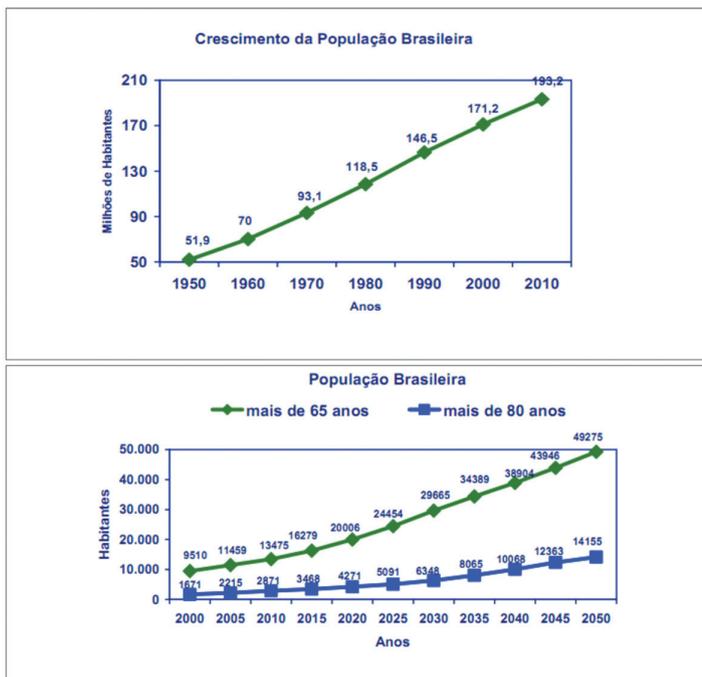
forma de sanar o problema de atendimento, acima descrito, e a manutenção da qualidade do mesmo.

Tabela 2: Dimensão do SUS

6,1 mil hospitais credenciados	45 mil unidades de atenção primária
30,3 mil Equipes de Saúde da Família (ESF)	2,8 bilhões de procedimentos ambulatoriais anuais
19 mil transplantes	236 mil cirurgias cardíacas
9,7 milhões de procedimentos de quimioterapia e radioterapia	11 milhões de internações.

Fonte: Brasil (2011c).

Figura 1: Crescimento Populacional Brasileiro



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050- Revisão 2008.

PROBLEMAS GERADOS POR UMA PROVÁVEL PRIVATIZAÇÃO

Nesses 22 anos de existência, faz-se necessário algumas reflexões sobre o aprimoramento do SUS para que ele continue a manter seu caráter universal, entre outros princípios já vistos e levando em conta projeções de crescimento dos seus atendimentos.

A CF no art. 197 definiu que, quando por insuficiência do setor público, será necessária a contratação de serviços privados: “[...] cabendo ao Poder Público dispor, [...] sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.” (BRASIL, 2011a, p.147). Dentre os serviços privados, dever ter preferência os serviços não lucrativos, assim, cada gestor deverá planejar, primeiramente, o setor público, e, na sequência, completar a rede assistencial com o setor privado, com os mesmos conceitos de regionalização, hierarquização e universalização. Torna-se fundamental o estabelecimento de normas e procedimentos a serem cumpridos pelos serviços de saúde conveniados e contratos. Uma questão que chama a atenção é a necessidade de controle que o SUS deve ter. Segundo a CF, quem deve controlar o SUS é a população, o poder legislativo e cada gestor na sua esfera de governo. A população deve ter conhecimento de seus direitos e reivindicá-los ao gestor local do SUS, sempre que os mesmos não forem respeitados. Para tal, existe a Conferência de Saúde e o Conselho de Saúde que “[...] dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde – SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências.” (BRASIL, 1990).

Em relação `a privatização do SUS, de acordo com pesquisa bibliografia em textos acadêmicos, informações oficiais, notícias publicadas na mídia e pareceres de ONGs; concluímos que há o bloco que prega a existência de interesses políticos partidários para que o SUS seja privatizado e outro defende que ela é a única solução para os problemas do SUS.

De acordo com o encontro temático sobre Gestão do Sistema de Saúde¹ promovido pelo CEPAM em 2011, precisamos discutirmos os dilemas, problemas e soluções do SUS. Neste encontro, o professor Áquila Nogueira Mendes², disse que o Estado precisa focar em políticas de prevenção, saneamento e gestão do SUS, e, que 80% dos recursos do sistema vai para Recursos Humanos – RH, havendo necessidade de gastar bem o pouco que se tem. Ele ilustra a facção que é a favor da manutenção da gestão atual do SUS, quem pensa desta forma afirma que a privatização está intimamente ligada a obtenção de vantagens financeiras e controle político. Assim, o SUS passará de protagonista a coadjuvante sendo mais uma massa de manobra do que um sistema de assistência ao cidadão – a saúde pública será um produto no Mercado, como acontece com a comercialização dos planos de saúde privados. Agregado a isso, os partidários dessa opinião, negam o poder de participação da sociedade via Conselhos e Conferências de Saúde, e, afirmam serem as instituições do Estado incompetentes no controle dos custos repassados e/ou qualidade dos serviços de saúde prestados pelos terceiros. No Conselho Nacional de Secretários de Saúde, discutiu-se o assunto: “Há indícios de que a marcha ascensional dos gastos públicos com saúde no Brasil (em 1975 a proporção de gastos privados era 33% e 60% em 2005) não corresponde a aumentos ou reduções uniformes de coberturas, nem expressa a capacidade individual de pagamento da população.” (BRASIL, 2007), porém, nenhuma ação efetiva foi tomada até os dias atuais.

Do outro lado, temos os defensores da Privatização, fundamentados nas leis federais 9.637/98 e 11.079/04, nas quais as organizações sociais – OS e Parcerias Público Privadas – PPPs, respectivamente, são qualificadas à proteção e preservação da

¹ Mais de 150 secretários, vereadores, coordenadores e dirigentes municipais de saúde participaram no dia 25 de fevereiro de 2011, do encontro temático sobre Gestão do Sistema de Saúde Municipal – Dilemas, Problemas e Soluções, no auditório do Cepam, com transmissão ao vivo pela Internet.

² Aquilas Mendes (2005) trabalhou no CEPAM, ocupando de chefia de área, hoje é professor universitário.

saúde. Podemos citar o parecer que Januário Montone³ fez no mesmo encontro temático referido acima, no qual ele defende as parcerias público-privadas na área da Saúde como “[...] o modelo de parcerias é inerente ao Sistema Único de Saúde [...]. O convênio é um instrumento essencial das políticas do SUS.” (MONTONE, 2011). Ele fundamenta-se em dados da secretaria de saúde de São Paulo, cujo convênio é essencial para suas políticas do SUS. Hoje, ela possui cinco contratos de gestão para serviços de diagnóstico por imagens com duas OS’s, cinco contratos de gestão de hospitais municipais com cinco OS’s, 15 prontos-socorros municipais com sete OS’s. Juntando outros pontos de vista favoráveis, a privatização precisaria focar no aprimoramento de seu modelo de governança para conseguir aumentar a receita via financiamento e políticas de incentivos fiscais, como o alívio do COFINS por exemplo. Portanto, o caráter democrático do SUS estaria em sua integração a outros setores da sociedade, sejam eles públicos, privados (educação, assistência social, rede privada de saúde) ou o terceiro setor. O controle via entidades como os Conselhos e Conferências de Saúde juntamente aos Tribunais de Contas seria legítimo, porque tudo isso ajudaria a garantir que o SUS funcione 100% no futuro.

Concluimos que esses dois grandes blocos ideológicos, metaforicamente definidos como – SUS ame-o ou deixe-o; mostram que, na esfera das discussões políticas, há extremismos e que urge o nascimento de uma moderação, uma força que consiga se apropriar de ideias construtivas de ambas as partes e formular um projeto de coalizão. Acreditamos ser esse o caminho, porque o objeto de estudo é maior que o jogo político onde há uma disputa de poder e dinheiro. O objeto do SUS são vidas humanas e o sofrimento que pessoas podem sofrer pela negligência do governo em priorizá-las nos mostra o quanto são desperdiçados tempo e recursos (humanos e financeiros) na Administração Pública brasileira.

³ Secretário municipal da Saúde de São Paulo em 2011.

A SAÚDE DEVE SER UM DIREITO GARANTIDO COMPARANDO BRASIL E EUA

Para explicar a questão sobre o Estado garantindo a saúde da população comparando o Brasil ao EUA, vamos antes contextualizar o funcionamento distinto que ocorre neste país na contemporaneidade. As informações sobre esse assunto basearam-se em reportagem da BBC Brasil na Internet.

SAÚDE NOS EUA

Os Estados Unidos – EUA não contam com um sistema de saúde de cobertura universal. Cada cidadão tem que adquirir seu próprio seguro de saúde. A maioria dos americanos consegue cobertura através de seus empregadores, mas outros buscam esquemas de seguro privado. Pelos termos da maioria dos planos de saúde, os participantes fazem pagamentos regulares, mas, às vezes, também têm que pagar parte do custo de seu tratamento antes que a seguradora pague as despesas. O montante que pagam varia conforme o plano. Neste cenário, os americanos com 65 anos de idade ou mais podem se inscrever no esquema Medicare, que é administrado pelo governo. Famílias com baixa renda, crianças, mulheres grávidas e pessoas com determinadas deficiências qualificam-se para um outro programa, o Medicaid. O governo dos EUA também administra o Programa de Seguro de Saúde para Crianças (S-Chip), que dá cobertura a crianças cujos pais têm renda baixa mas não são suficientemente pobres para se qualificar para o Medicaid. Veteranos das Forças Armadas também contam com assistência médica fornecida por um esquema governamental.

UMA COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E EUA

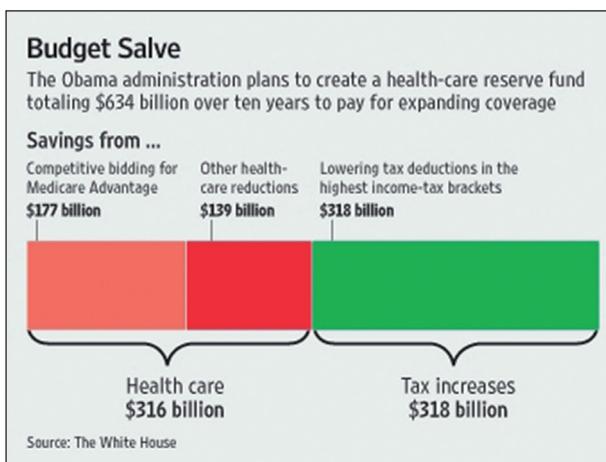
Os EUA possuem um sistema antagônico ao do Brasil no aspecto da Universalidade da saúde pública, porque o sistema esta-

dunidense está focado no uso privado da saúde, ao qual, só tem benefícios quem pode pagar por eles, cabendo ao Estado a cobertura a uma faixa restrita da população de extrema pobreza, segundo o padrão *american way of life*⁴; já no Brasil temos a saúde como direito a todos e é obrigação do Estado proporcionar tratamento a todos no território nacional – o SUS.

Atualmente, nos EUA os custos com a assistência médica para cada pessoa assistida estão aumentando drasticamente. Os gastos em esquemas fornecidos por empregadores aumentaram quatro vezes mais rápido do que os salários e agora custam o dobro do registrado há nove anos conforme reportagem BBC Brasil (BBC, 2009). Segundo dados desta reportagem, os EUA como um todo gastaram cerca de US\$ 2,2 trilhões em assistência médica em 2007 – 16,2% do Produto Interno Bruto – PIB, quase o dobro da média dos outros países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Com o aumento dos custos, um número cada vez maior de pessoas nos Estados Unidos não consegue adquirir seguro de saúde. Dezenas de milhões de americanos não possuem seguro e milhões são considerados “sub-segurados”. Quando uma pessoa sem seguro (ou com cobertura inadequada) fica doente, ela tem a obrigação de arcar com todos os custos de assistência médica.

⁴ *American way of life* é uma expressão referente a um suposto “estilo de vida” praticado pelos habitantes dos EUA. É um exemplo de uma modalidade comportamental desenvolvida no século 18.

Figura 3: Reforma Obama



Fonte: The White House, U.S. Department of Health & Human Services, 2009

O então presidente dos EUA, Barak Obama, disse que quer a aprovação de uma reforma da saúde até o fim de 2011, conforme dados da The White House, metade de todos os casos de inadimplência nos Estados Unidos é, em parte, resultado de despesas médicas. O aumento dos custos também faz com que o governo gaste mais e mais em Medicare e Medicaid. Projeções indicam que os gastos do governo americano com os dois esquemas aumentem de 4% do PIB em 2007 para 12% em 2050, o que faz com que os custos com assistência médica sejam o maior fator para o crescimento do déficit orçamentário americano. O orçamento apresentado por Obama (Figura 3) ao Congresso em fevereiro de 2009 previu o aporte de 634 bilhões de dólares para a saúde na próxima década (EUA, 2009). Parte desses recursos seria gerada pela redução das deduções nos impostos devidos pelas pessoas situadas nas faixas mais altas de renda (acima de 250.000 dólares anuais) e outra parcela pela redução de gastos com os atuais programas públicos (especialmente o Medicare).

O censo dos Estados Unidos estimou que 46,3 milhões de pessoas – de uma população de 300 milhões – não tinham seguro em

2008. Os partidários da reforma no sistema usam este dado com frequência para mostrar que o sistema está deixando de lado muitos americanos e precisa ser modificado. Obama quer dar mais segurança e estabilidade aos americanos que possuem seguro de saúde, dar seguro aos que não têm, e conter o aumento dos custos com assistência médica. O presidente americano apóia regras mais rigorosas para a indústria seguradora, garantindo que as pessoas com doenças pré-existentes não tenham cobertura recusada, e impedindo que as seguradoras abandonem a cobertura de clientes quando eles ficam doentes. Para os empregadores que não oferecem cobertura, Obama quer criar a Bolsa de Seguros de Saúde, onde as pessoas podem comparar diferentes opções com facilidade. O governo quer ainda criar um plano público de saúde para competir com o setor privado – uma “opção pública”. Pelo plano de Obama, todos os americanos terão que obter seguro ou serão multados. Pessoas carentes receberão subsídios para ajudá-los a pagar pela cobertura. O presidente pagaria pela reforma reduzindo o desperdício no atual programa Medicare, ou cobrando taxas de empresas seguradoras que oferecem planos sofisticados.

Segundo Lígia Bahia (1997)⁵, “[...] no Brasil, ao contrário do que ocorre nos EUA não há contemporaneamente, registros claros de divergências sobre os rumos do sistema de saúde nem entre partidos políticos nem entre formuladores e executores de políticas, nem entre especialistas.” Ela questiona o fato, que apoiamos, sobre a política brasileira a qual se perde em debates, fóruns e afins, mas pouco de concreto faz por reformas no SUS. Não há propostas brasileiras que realmente beneficiem os cidadãos. O dilema da privatização, visto no capítulo anterior, fragmenta a opinião pública e o Estado não regula eficazmente ou potencializa o trabalho dos serviços de saúde brasileiros. Os republicanos e democratas americanos parecem concordar em decidir conjuntamente quando, apesar de opostos, sabem que as decisões sobre o sistema de saúde devem ser realizadas por médicos e pacientes – não pelos burocratas do gover-

⁵ Lígia Bahia é ex-diretora do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES).

no. O que não acontece no Brasil, as divergências sobre o SUS são usadas para adiar reformas, não existe uma força moderadora, somente um discurso vazio.

Concordamos que a saúde deve ser um direito garantido pelo governo e que deve-se deixar de lado partidarismos políticos. O trabalho conjunto entre governo, setor privado, sociedade e terceiro setor poderá tornar qualquer sistema de saúde melhor para todos os cidadãos. Porém, o debate brasileiro oscila entre teses universalizantes e racionalizadoras, uma proposta feita por Lígia Bahia (1997)⁶ na qual ocorre um ressarcimento das companhias seguros de saúde privados ao SUS quando seus segurados utilizam os sistema, mostra-se como um mecanismo inteligente de captação de recursos sem que o contribuinte precise pagar por isso. Mas, não há indícios que essa proposta seja adotada, Lígia Bahia afirma que:

Com isso, eu não estou repelindo o setor privado, porque num país como o Brasil ele tem um papel importante. Mas estou dizendo que, de alguma maneira, no meu modo de entender, é prioritária a reconstituição de um sistema público de saúde dos hospitais universitários, dos hospitais públicos e das Santas Casas em que há tanta dificuldade, muitas vezes, para que nós possamos efetivamente, ter uma estrutura que garanta os atendimentos aqueles que não têm recurso. Os que têm recursos, crescentemente usarão outros mecanismos, e os seguros de saúde, mecanismos existentes em todas as sociedades é que deverão, por consequência, diminuir o peso sobre o SUS. O que não é justo é que esse peso recaia também sobre o SUS, porque aí o que se estará fazendo é uma coisa oposta à equidade, utilizando recursos que deveriam ser para os que não têm para aqueles que têm. Eu acho que os que dispõem de recursos não têm por que apelar para a gratuidade da saúde, se eles têm condições de pagar um seguro. Não se pode, em nome de um valor abstrato, na prática, prejudicar a maioria mais carente e mais pobre. Isso é hipocrisia, não é crença em nenhum valor defensável do ponto de vista filosófico.

⁶ Conselho Nacional de Saúde, Ata da Sexagésima Segunda Reunião Ordinária, 5 de fevereiro de 1997.

Concluímos que, a saúde, enquanto fator que garante a vida, deve ser prioridade a qualquer Estado Democrático. Uma vez que o Povo, representado pelos seus eleitos, é quem detem o poder soberano de uma nação, assegurar sua saúde é condição fundamental para a existência de um país. Procurar soluções práticas e levar em conta as especificidade de cada povo e sistema são de grande valia na busca de soluções para quaisquer tipo de problema público. A diferença está em: como os governantes articulam forças políticas, apesar das pressões das elites; na visão estratégica da gestão pública; em controles sociais mais efetivos e em melhores sistemas de parceria entre governo e o setor privado.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, especialmente, aos monitores do projeto Redigir ECA-USP: Carolina Linhares, Daniela Bernardi, David Bitencourt, Tainá Shimoda e Vinicius Machado pela ajuda no meu aprimoramento de comunicação através da escrita. Agradeço ao professor Raphael Fresnedas, porque mostrou-me que – o pensar politicamente motiva grandes decisões humanas. Por fim, a Deus por ter colocado em nossa vida a possibilidade de ingresso na área das ciências humanas, desta forma, poderemos ajudar muitas pessoas profissionalmente como gestores públicos. Espero do fundo do meu coração, que nosso trabalho sirva de ajuda a todos que dele precisem, acreditando ser esse, também, um exercício de cidadania.

SUS: UNDERSTAND IT, LOVE IT OR LEAVE IT

ABSTRACT: *The article presented here discuss on the topic of Public Health in Brazil. The study scope was the Health Unified System – SUS. Initially, we did a chapter on its definition and importance of a public health system in the contemporary world. In a second step, we analyzed the dilemma involving the problems generated by a*

possible privatization of the SUS. Finally, we talked about the fact that health is a right guaranteed by the state. In this last chapter we made a comparison between Brazil and the USA. Thus, we wish to open a space for reflection on the right to life, legally guaranteed in Article 5, introduction of the Brazilian Constitution of 1988 that “assures all Brazilian people and foreigners resident in Brazil, the right to life” (BRASIL, 1988, p.3).

KEYWORDS: *Privatization of Health. Public Health. SUS.*

REFERÊNCIAS

BBC BRASIL. 2009. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/entenda-as-reformas-do-sistema-de-saude-publica-nos-eua/n1237593001879.html>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. 45.ed. São Paulo: Saraiva, 2011a.

_____. Ministério da saúde. **DATASUS**. 2011b. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Portal Brasil. 2011c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/atendimento/o-que-e-sus>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

_____. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **O financiamento da saúde**. Brasília: CONASS, 2007.

_____. Lei n.8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Lei 11.079/04, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jan. 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

EUA. Department of Health & Human Services. 2009. Disponível em: <<http://www.hhs.gov/>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

MENDES, Áquila. **Gasto e gestão do Sistema Único de Saúde (SUS): a gestão descentralizada semi-plena e plena do sistema municipal no Estado de São Paulo (1995-2001)**. 2005. 80f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MONTONE, Januário (2011). <<http://congregar.web317.kinghost.net/blog/secretario-municipal-de-saude-de-sp-defende-gestao-com-oss/>>. Acesso em: 11 nov. 2011. <http://www.cepam.sp.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1099>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APOSTILA do Curso de Farmácia. São Paulo: Faculdade Oswaldo Cruz, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/com_sobre.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8142_281290.htm>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CEPAM. Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal. Disponível em: <http://www.cepam.sp.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1099&Itemid=17>. Acesso em: 12 nov. 2011.

EUA. Health Care. U.S. Department of Health & Human Services. Disponível em: <<http://www.healthreform.gov/>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

PARANÁ. Fórum Popular de Saúde. Disponível em: <http://fopspr.wordpress.com/tag/ligia-bahia-cebes/>. Acesso em: 25 nov. 2011.

POTENCIAL. Pesquisas Potencial . Disponível em: <http://www.potencialpesquisas.com/downloads/Crescimento_da_Populacao_brasileira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Formatação: Os trabalhos devem ser digitados em Word for Windows, ou programa compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12 (com exceção das citações e notas), espaço simples entre linhas e parágrafos, espaço duplo entre partes do texto. As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Extensão: O artigo, configurado no formato acima, deve ter até 20 páginas, no máximo, observando-se o número mínimo de 8 laudas.

Organização: A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte seqüência: TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (com máximo de 200 palavras) e PALAVRAS-CHAVE (até 6 palavras), escritos no idioma do artigo; Texto; Agradecimentos; ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave, precedida pela Referência bibliográfica do próprio artigo), exceto para os textos escritos em inglês; REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto). Resumos, palavras-chave, em português e inglês, devem ser digitados em Verdana, corpo 11.

Notas de Rodapé: As notas devem ser reduzidas ao mínimo e apresentadas no pé da página, utilizando-se os recursos do Word, em corpo 10, com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento.

Referências: As referências bibliográficas e outras devem atender às normas da ABNT.

Citações dentro do texto: Nas citações diretas feitas dentro do texto, de até três linhas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deveram seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (SILVA, 2000a). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto: As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências: As Referências, dispostas no final do texto, devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Exemplo: livros e outras monografias (AUTOR, A. Título do livro. número da edição ed., Cidade: Editora, número de páginas p.), capítulos de livros (AUTOR, A. Título do capítulo. In: AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, Ano.p.X-Y), dissertações e teses (AUTOR, A. Título da tese ou dissertação. Ano de defesa. Número de folhas f. tipo do trabalho (tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso, etc.), o grau, a vinculação acadêmica, o local e a data da defesa), artigos em periódicos (AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, p.X-Y, Ano), trabalho publicado em Anais de congresso ou similar (AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais... Cidade: Instituição. p.X-Y).

Análise e julgamento

A Comissão Editorial encaminhará os trabalhos para, pelo menos, dois membros do Conselho Consultivo. Depois da análise, uma cópia dos pareceres será enviada aos autores. No caso dos trabalhos aceitos para publicação, os autores poderão introduzir eventuais modificações a partir das observações contidas nos pareceres.

Como a revista tem um limite de páginas por número, quando necessário, serão escolhidos os artigos mais bem qualificados pelo Conselho Consultivo, de acordo com o interesse, a originalidade e a contribuição do artigo para a discussão da temática proposta.

Itens de Verificação para Submissão

Como parte do processo de submissão, recomenda-se que os autores verifiquem a conformidade da submissão com todas os itens listados a seguir. Serão devolvidas aos autores as submissões que não estiverem de acordo com as normas.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em “Comentários ao Editor”.
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (desde que não ultrapasse os 2MB)
3. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores<<http://www.fclar.unesp.br/>, na seção Sobre a Revista.
4. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO DE TEXTO
NA REVISTA TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE**

ISSN: 1517-7947

Pelo presente termo de cessão de direitos de uso, o(s) Sr.(s) abaixo identificado(s), autorizam, em caráter exclusivo e isento de qualquer ônus, o uso de seu(s) texto (s) intitulado(s) **TÍTULO(S)** do(s) artigo(s) para publicação na Revista Temas em Educação e Saúde. O(s) autor(es) declara(m) que o(os) texto(s) em questão é (são) de autoria pessoal (do grupo), se responsabilizando, portanto, pela originalidade do(s) mesmo(s) e dá(ão), ao(à) organizador(a), plenos direitos para a escolha dos meios de publicação, meios de reprodução, meios de divulgação, tiragem, formato, enfim, tudo o que for necessário para que a publicação seja efetivada. Quanto às fotografias, ilustrações e imagens, as declarações de autorização para divulgação dessas imagens são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Nome:	Nome:
RG:	RG:
CPF:	CPF:
Assinatura: _____	Assinatura: _____

Endereço para encaminhamento:

Conselho de Publicação da
Revista Temas em Educação e Saúde
A/C Leandro Osni Zaniolo
Centro de Pesquisas da Infância e da
Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE)
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1
14800-901
Caixa postal 174
e-mail: cenpe@fclar.unesp.br



Produção Editorial:



Impressão e acabamento:

