

ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UMA BREVE REVISÃO TEÓRICA

Silva, Pedro de Freitas, pedrofs.adm@gmail.com¹
 Ba, Serigne Ababacar Cissé²
 Nicolau, Igor Carneiro¹

¹Discente no Mestrado Profissional em Gestão Organizacional - UFG

²Docente do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional – UFG

Resumo: *Toda e qualquer organização possui um sistema de produção, e a partir deste sistema é possível visualizar a geração de produtos ou serviços que são lançados no mercado a fim de atender determinada demanda. As organizações são constituídas não apenas por máquinas e estruturas, mas também de recursos humanos, estes que por sua vez operam funções produtivas nas quais auxiliam as organizações a atingirem seus objetivos. Deste modo este trabalho foi constituído de modo descritivo e exploratório a fim de descrever a Administração da Produção nas Organizações visualizando sistemas que contribuíram para o desenvolvimento da produção, as funções que a produção exige para que haja bom funcionamento organizacional visando a produtividade como estratégia de competitividade.*

Palavras-chave: *Administração, Produção, Sistema de Administração da Produção*

1. INTRODUÇÃO

A administração da produção é uma atividade orientada para a produção de um bem físico ou para a prestação de um serviço, tendo como função administrativa a responsabilidade pelo desempenho de técnicas de gestão da produção de bens e de serviços ligando também a finalidade de desenvolver serviços e produtos.

O presente artigo tem como objetivo abordar pontos teóricos referentes à Administração da Produção, Sistema de Administração da Produção, contribuições para com os sistemas produtivos advindos de uma perspectiva americana e japonesa, perpassando pontos sobre a produção nas organizações e os reflexos da produtividade, competitividade e estratégias referentes ao tema.

O método utilizado para a construção deste artigo vem a partir de uma fundamentação teórica em pesquisa básica, ou seja, buscando inicialmente teóricos que abordam o tema, sendo uma pesquisa de cunho descritivo e exploratório a fim de buscar maiores orientações sobre a perspectiva da Administração da Produção nas Organizações.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Administração da Produção

Conforme Chiavenato (2005, pg. 02) “As organizações são constituídas de recurso como edifícios, instalações, máquinas, equipamentos,

dinheiro etc.” além de que vê-se necessidade de pessoas as quais tenham habilidade e capacidade para operar estas organizações de modo que a mesma possa atingir os objetivos estratégico e operacionais.

O ser humano depende das organizações, uma vez que a sociedade é constituída de organizações, pois quase todos os itens de necessidades humanas são produzidos pelas mesmas. Não podemos esquecer que além destas necessidades, o próprio homem passa parte de seu tempo e de sua vida dentro das mesmas.

Para alcançar o máximo rendimento de todos recursos os quais constituem a organização, e preciso uma serie de competências que possam reunir os recursos atingindo assim os objetivos da empresa. As empresas são exemplos de organizações, pois são constituídas de pessoas trabalhando em conjunto, estas que conforme Chiavenato (2005, pg. 02) “[...] essencialmente dinâmicas, passam por mudanças, tem ciclos de prosperidade ou de dificuldade e necessitam de constante renovação [...]”.

Quanto à produção das organizações e o que elas produzem, podemos classificar em empresas primárias ou extrativistas, secundárias ou transformadoras e terciárias ou prestadoras de serviços, onde o seu sucesso depende de sua sobrevivência e concorrência perante ao mercado ao qual esta inserida, a maneira em que se administra o pessoal, as relações estabelecidas com

todos envolvidos no processo produtivo até o cliente final.

Segundo Harding (1981) uma boa definição de Administração de Produção proposta como abordagem prática, apareceu no período anterior, logo após a Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem sugeriu que a Administração de Produção fosse relacionada com a fabricação de um produto (ou serviço) na quantidade certa, ao tempo certo e na qualidade certa.”

Conforme Slack et al (2009, pg. 04) “A administração da produção é a atividade de gerenciar recursos destinados a produção e disponibilização de bens e serviços.” Vendo assim as organizações como um sistema ao qual envolve vários setores operando e produzindo resultados que por sua vez devem satisfazer os objetivos estratégicos.

Administração da produção soma os interesses estratégicos aos operacionais, fazendo que haja bom entendimento das necessidades de produção, alocar os recursos necessários para que seja atingido o produto final e para que isto ocorra da melhor maneira envolve-se o Planejamento, lidando com disponibilidade de materiais, verificação a mão-de-obra e capacidade produtiva, análises constantes dos cenários da produção, realizando previsões de necessidades, enfim, liga o sistema de planejamento e produção, e para Harding (1981) objetivo do planejamento de produção é buscar satisfazer as datas de entrega aos clientes com o mínimo custo total, por meio do planejamento da sequência das atividades de produção.

2.2 Sistema de Administração da Produção

Segundo Chiavenato (1991, pg. 47), “Cada empresa adota um sistema de produção para realizar as suas operações e produzir seus produtos ou serviços da melhor maneira possível e, com isto, garantir sua eficiência e eficácia.” Para atingir os objetivos estratégicos da organização e necessário um conjunto de técnicas e lógicas que podem ser utilizadas para esta finalidade, chamando genericamente de Sistemas de Administração da Produção os sistemas de informação que apoiam as tomadas de decisões, táticas e operacionais buscando definir:

- O que produzir e comprar
- Quanto produzir e comprar
- Quando produzir e comprar
- Com que recursos produzir

A Administração da Produção trata da maneira pela qual as organizações produzem bens e serviços e esta ligada a todos os setores de uma empresa e até mesmo na vida das pessoas. Segundo Slack et al (2009) a administração da produção é a atividade de

gerenciar recursos destinados a produção e disponibilização de bens e serviços e função de produção é a parte da organização responsável por esta atividade. Onde todas as organizações acabam por possuir uma função de produção porque produz algum tipo de produto e/ou serviço.

Numa visão geral e possível perceber que todas as organizações necessitam de sistemas aplicados para gerenciamento de suas rotinas, bem como pessoas no processo produtivo para garantir o alcance de metas e objetivos a serem alcançados pelas organizações.

Independente da lógica utilizada, os Sistemas de Administração da Produção devem alcançar seus objetivos que é dar suporte ao atingimento dos objetivos estratégicos da organização, dando apoio aos itens como, planejar as necessidades futura de capacidade produtiva da organização, planejar os materiais comprados, planejar os níveis adequados de estoques de matérias-primas, semi-acabados e produtos finais, nos pontos certos, programar atividade de produção para garantir que os recursos produtivos envolvidos estejam sendo utilizados, em cada momento, nas coisas certas e prioritárias, ser capaz de saber e de informar corretamente a respeito da situação corrente dos recursos (pessoas, equipamento, instalações, materiais) e das ordens (de compra e produção), ser capaz de prometer os menores prazos possíveis aos clientes e depois fazer cumpri-los e ser capaz de reagir eficazmente conforme Corrêa et al (2008).

A abordagem de Corrêa et al (2008) permite reflexão referente ao que se pode esperar de um sistema de administração de produção, envolvendo questões como as necessidades futuras de capacidade que implica em parte no processo de decisões ao que se envolvem recursos e seu uso efetivo, além de permitir que seja traçado o horizonte de antecedência ou de tempo, uma vez que planejar as necessidades futuras liga-se a uma série de análise e fatores que podem influenciar no incremento da capacidade produtiva, permitindo também a firmeza para com as decisões.

Os materiais adquiridos devem ser planejados de maneira a estar disponível para uso no período correto a necessidade, ou seja, não deve chegar nem antes ou depois, nem em quantidades maiores ou menores do que necessária para atender a demanda, objetivando assim manter os níveis de custos com materiais reduzidos, fazendo que a organização não arque com os custos de compras excessivas.

Toda organização que possui atividades produtivas com as entradas de materiais para que possa haver o ciclo de produção envolvendo os esforços de trabalho e transformação até a saída do produto final, e visível que haja uma preocupação em relação aos níveis de estoques evitando a falta

ou excesso de materiais, disponibilizando apenas o essencial à produção.

Como alguns recursos são escassos é necessário observação e acompanhamento de todo os processos se falando de produção uma vez que pode se programar atividades de produção para garantir que os recursos produtivos envolvidos estejam sendo utilizados em cada momento, não gerando tempo ocioso em casos de aumento na produção e atendimento a demanda produtiva.

Assim os gestores começam a receber informações corretas a respeito da situação corrente dos recursos, sejam eles, pessoas, equipamentos, instalações, sobressalentes, etc. e também do atendimento as necessidades, ordens de compra e de produção, o que pode alavancar positivamente a contribuição estratégica dos parceiros envolvidos, levando também há um bom desempenho da cadeia de suprimentos.

Para as organizações envolvidas na sistemática do Sistema da Administração de Produção, encontram-se empresas que são capazes de atender as necessidades em menor tempo devido sua força produtiva, porém para esta situação é necessário que a organização realize junto ao sistema um acompanhamento do que está sendo executado/cumprido para que o resultado final seja realmente positivo além de criar um bom relacionamento com as forças de venda para que conforme Corrêa et al (2008) possa se evitar que ao final, o resultado é turbulência de prazos não cumpridos, não só do novo pedido, mas também de pedidos anteriormente existentes não gerem problemas em relação a capacidade de produção e atendimento da demanda, pois a força de vendas pode agir de maneira desregulada pela falta de apoio informacional.

Segundo Corrêa et al (2008), “O mundo competitivo de hoje demanda que os sistemas produtivos sejam capazes de adaptar-se rapidamente a mudanças: mudanças nos processos produtivos, mudanças na disponibilidade de suprimentos e, acima de tudo, mudanças na demanda.” Com base nesta afirmação vê-se que planejar atividades no processo produtivo que está sendo coordenado decorre tempo até se passar para a execução das atividades, e mesmo se adequando a mudanças propostas e exigidas, é necessária sensibilidade para identificar os desvios que ocorrem em relação ao planejado e ter a capacidade de replanejar o futuro conformes as ocorrências, pois durante a execução por diversas razões a produção pode não se comportar conforme planejado.

Segundo Chiavenato (2005, pg. 48) “Para produzir com eficiência e eficácia torna-se necessário escolher e definir um sistema de

produção que seja o mais adequado ao produto/serviço que se pretende produzir.” Cada organização possui um sistema de produção para realizar suas operações e produzir seus bens e serviços, a produção processa e transforma os materiais e as matérias-primas em produtos acabados para serem estocados ou enviados para venda.

Existem três tipos de sistemas de produção: a produção em lotes, produção contínua e a produção sob encomenda, onde:

Segundo Chiavenato (2005, pg. 53) a produção sob encomenda “É o sistema de produção utilizado pela empresa que produz somente após ter recebido o pedido ou a encomenda de seus produtos.” Para que haja um bom funcionamento na produção por lotes é necessário envolver aspectos como: Relação das matérias-primas necessárias a produção, relação de mão-de-obra especializada para executar as atividades e o processo de produção detalhando a sequência a ser seguida.

Sistema de produção sob encomenda possui características iniciando pelo fato de que cada produto é único e específico, cada produto exige uma variedade de máquinas e equipamento, cada produto exige uma variedade de operários especializados, cada produto tem uma data definida de entrega e que é difícil fazer previsões de produto, pois cada produto exige um trabalho complexo e demorado que é diferente dos demais segundo Chiavenato (2005).

Conforme Chiavenato (2005, pg. 55) a produção em lotes “É o sistema utilizado por empresas que produzem uma quantidade limitada de um tipo de produto de cada vez. Essa quantidade limitada é denominada lote de produção.” Após finalização de produção de cada lote se inicia um novo ciclo e cada lote exige um plano de produção específico.

As características para produção em lotes podem ser identificadas da seguinte sequência: 1. A fábrica é capaz de produzir produtos com diferentes características; 2. As máquinas são agrupadas em baterias do mesmo tipo; 3. Em cada lote de produção as máquinas e ferramentas devem ser modificadas, adaptadas e arranjadas para atender aos diferentes produtos; 4. A produção em lotes permite uma utilização regular e plana da mão-de-obra sem grandes picos de produção; 5. A produção em lotes exige grandes áreas de estocagem de produtos acabados e um grande estoque de materiais em processamento ou em vias; 6. Impõe a necessidade de um plano de produção bem-feito e que possa integrar novos lotes de produção à medida que outros sejam completados. Chiavenato (2005).

A produção contínua é utilizada por empresas que produzem determinado produto, sem grandes modificações, por um longo período de tempo. O ritmo de produção geralmente é acelerado e as operações são executadas sem interrupção ou mudança. Para Chiavenato (2005) as principais características do sistema de produção contínua são caracterizadas pelo produto que é mantido em produção durante longo período de tempo sem modificações, além de que a produção contínua facilita o planejamento detalhado, e exige máquinas e ferramentas altamente especializadas e dispostas em formação linear e sequencial para a produção de cada componente do produto final, permite dividir operações de montagem com a quantidade exata de trabalho para cada operário, com base no seu tempo padrão e no ciclo de produção, e o produto é produzido em enormes quantidades ao longo do tempo, a produção contínua permite que as despesas e os investimentos em equipamentos, gabaritos, sejam depreciados (recuperados contabilmente) dentro de um período mais longo, o que facilita as ações corretivas para resolver rapidamente qualquer problema de paralisação no processo de produção. O sucesso do sistema de produção contínua depende totalmente do planejamento detalhado que deve ser feito antes de a produção iniciar um novo produto.

A questão da produção e seus sistemas envolvem também a qualidade, pois não basta produzir atendendo a demanda se há falhas no processo de qualidade, e através da necessidade do desenvolvimento de novas ações que proporcionassem inovações para os sistemas de produção, além de um impulso e invasão de novos mercados.

2.3 Contribuições Japonesas e Americanas

Os sistemas de produção tiveram contribuições Japonesas e Americanas para com a busca do desempenho e a maximização dos resultados.

As contribuições Japonesas para com a Administração de Produção são:

Kaizen – Conceito associado à melhoria contínua, com foco na eliminação de perdas, ocorrem a partir dos mais baixos níveis hierárquicos até os mais altos, segundo Chiavenato (2005, pg. 60) “Reuni dois aspectos importantes: o primeiro e a preocupação de mudar para melhor, e o segundo e a continuidade desse esforço traduzido em ações permanentes de mudança”.

Kanban – Dispositivo de controle de ordem de atividades de um processo sequencial, seu maior objetivo é indicar a necessidade de materiais utilizados no processo produtivo, assegurar sua disponibilidade garantindo a continuidade

operacional da execução das atividades. Funciona de maneira que a produção exerça suas funções através de cartões ou ordens de fabricação.

Just In Time (JIT) – busca agilizar a resposta da produção as demandas do cliente através da eliminação dos desperdícios e como consequência o aumento da produtividade, ou seja, o sistema tem por objetivo produzir o necessário para satisfazer as demandas atuais, sem excessos ou desperdícios que conforme Chiavenato (2005, pg. 65) “Toda atividade que consome recursos e não agrega valor é um desperdício.” E para evitá-los é necessário dar prioridades aos seguintes itens: Plano Mestre, Tempo de preparação, Trabalho em equipe, Kanban, Layout, Qualidade e Fornecedores.

Housekeeping – o ambiente de trabalho agradável, limpo, higiênico e saudável, para isso todo programa de qualidade tenta modificar os hábitos das pessoas com relação a limpeza, asseio, ordem e organização no local de trabalho. Os padrões do Housekeeping são chamados pelos japoneses de 5S (Seiri – Seleção, Seiton – Organização, Seiso – Limpeza, Seiketsu – Manutenção dos demais itens, Shitsuke – Autodisciplina).

A contribuição Americana para com os sistemas de produção envolve quatro itens que colocam em prática o planejamento e controle da produção e os seus sistemas visando o controle de todas as atividades operacionais, dentre eles estão:

Benchmarking – que segundo Chiavenato (2005, pg. 67) “é um processo de estudo e comparação das operações de uma área ou organização em relação a outras áreas ou concorrentes diretos ou indiretos.”, ou seja, o Benchmarking é uma metodologia de análise de práticas administrativas utilizado pelas organizações que são concorrentes direta ou indiretamente e que são líderes de mercado.

Downsizing – ferramenta que é utilizada para reduzir e enxugar a estrutura organizacional e os processos produtivos, segundo Chiavenato (2005, pg. 67) “O downsizing significa cortar etapas desnecessárias de produção, encurtar ciclos ou eliminar aqueles que pouco valor agregam [...]”.

Reengenharia de Processos – descarta estruturas, processos e sistemas existentes, procura reinventá-los de maneira diferente, busca o desempenho excelente, conforme Chiavenato (2005, pg. 67) “a reengenharia representa um redesenho fundamental e drástico dos processos do negócio para melhorar custo, qualidade, serviço e velocidade.”.

6-Sigma – medida de variação estatística, que se refere com que determinada operação de um processo produtivo utiliza mais do que os recursos mínimos para atingir a satisfação do cliente.

Chiavenato (2005, pg. 68-69), afirma que “O programa 6-sigma utiliza um conjunto de técnicas em um metódico processo para atingir metas definidas. [...] busca a eficácia organizacional [...]”.

Ambas as contribuições para o processo produtivo envolveram questões como competição entre nações, a fim de buscar maiores resultados organizacionais, mostrando assim seu desenvolvimento, crescimento e entendimento das necessidades do mercado.

2.4 A Produção nas Organizações

Toda e qualquer organização que produz bens e serviços tem como função central a produção, sendo sua razão para se manter inserida no mercado exercendo suas atividades com clareza e objetivos estratégicos propostos, porém não pode ser definida como única e mais importante razão, pois todas as organizações se embasam também em três funções centrais

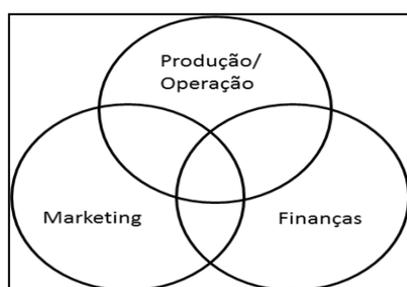


Figura 1. As três principais funções que apresentam superposição em uma organização empresarial de Stevenson (2001)

A função Marketing que inclui vendas é responsável por comunicar os produtos ou serviços de uma empresa para seu mercado de modo a gerir pedidos de serviços e produtos por consumidores. A função Desenvolvimento de Produto/Serviço é responsável por criar novos produtos e serviços ou modificá-los, de modo a gerar solicitações futuras de consumidores por produtos e serviços. Enquanto a função Produção é responsável por satisfazer as solicitações de consumidores por meio da produção e entrega de produtos e serviços.

Slack et al (2009) destaca também as funções Contábil-Financeira, que fornece as informações para ajudar os processos decisórios econômicos e administra os recursos financeiros da organização e também a função dos Recursos Humanos que tanto recruta e desenvolve funcionários da organização, como também se encarrega do seu bem estar.

Conforme Stevenson (2001, pg. 04), “Organizações são constituídas para se poder perseguir objetivos com mais eficiência, através dos

esforços integrados de um grupo, em vez dos esforços individuais realizados por pessoas trabalhando separadamente.” Ou seja, através de um conjunto de atividades realizadas por determinados grupos dentro de uma organização pode-se atingir o cumprimento dos objetivos, mesmo que suas funções não operem de maneira semelhante durante o processo de produção.

A função de operações no âmbito empresarial envolve as atividades que estão ligadas diretamente a produção de bens, fornecimento de serviços, enfim, a função não existe apenas nas operações de fabricação e montagem, mas estão presentes em outros setores, e segundo Stevenson (2001), é responsável pela geração dos bens ou serviços de uma organização. Tem como função agregar ou adicionar valor durante o processo de transformação.

Tabela 1. Exemplos de tipos de operações de Stevenson (2001)

Tipos de Operações	Exemplos
Produção de Bens	Agropecuária, mineração, construção, fabricação, geração de energia elétrica
Armazenamento/Transporte	Armazenagem, transporte rodoviário de carga, serviços de correios, mudanças, taxis, ônibus, hotéis, companhias aéreas
Operações de Troca	Vendas de varejo, vendas de atacado, serviços bancários, locação ou leasing, empréstimos bibliotecários
Entretenimento	Produções – Filmes, rádio e televisão, teatro, concertos, gravações
Comunicações	Jornais, noticiários de rádio e televisão, telefone, comunicação via satélite

Valor agregado ou adicionado descreve a diferença entre o valor ou preço dos *Outputs* (saídas) e o custo dos *Inputs* (entradas), em organizações sem fins lucrativos o valor dos outputs é o seu valor para sociedade, conforme Stevenson (2001, pg. 04) “[...]quanto maior o valor agregado, tanto maior será a eficácia dessas operações.” Para as organizações com fins lucrativos, o valor dos *outputs* é definido e medido pelo preço ao qual o cliente estará disposto a pagar pelo bem ou serviço.

O valor agregado e utilizado pelas organizações para o desenvolvimento, investimentos em novas instalações, equipamentos e para formação de lucro, assim as organizações buscam ser mais produtivas e avaliam suas operações de produção buscando aperfeiçoamento dos sistemas produtivos, diminuindo os custos dos *inputs* ou do processamento, aumentando o valor agregado.

A função de Finanças busca envolver atividades que assegurem recursos em condições vantajosas, estes os quais são obtidos através da organização e para Stevenson (2001) os funcionários da gerência financeira e da gerência de operações cooperam por meio de troca de informações e com sua especialidade em áreas como orçamentos, análise de propostas econômicas para investimento e obtenção de fundos.

A venda e/ou promoção de bens e serviços de uma organização e chamado de Marketing, as decisões sobre publicidade e preços são praticamente definidas pelas equipes de marketing. Além de que o setor é responsável por analisar o mercado e identificar as necessidades e desejos dos clientes, e transmitir a informação as demais equipes de operações e projetos, pois o setor fornece informações sobre as preferências dos clientes, para que a área de projetos possa saber quais tipos de produtos e suas características sofrem busca contínua e em grande escala, e a operação para determinar a capacidade de suprir/atender a demanda exigida pelo mercado.

As demais funções de produção na organização atuam como apoio, funções complementares, interagindo com a organização e os setores e conforme Stevenson (2001, pg. 06) “[...] podemos também incluir as áreas de recursos humanos ou de pessoal, desenvolvimento e projeto do produto, engenharia industrial e manutenção.” Observe exemplificação pela figura abaixo:

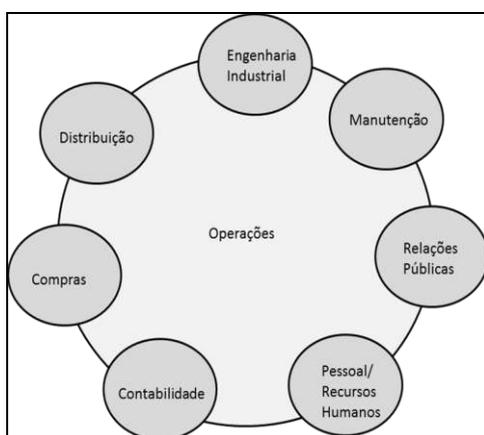


Figura 2. As interfaces da área de operações com uma série de funções de apoio de Stevenson (2001).

2.5 Produtividade Competitividade e Estratégia

Segundo Mayer (1992, pg. 15) “A produção requer a obtenção e utilização dos fatores de produção, que incluem mão-de-obra, materiais, edifícios e equipamentos [...] tudo que está envolvido na Produção e na Comercialização custa dinheiro [...]” visto que os resultados obtidos de cada setor vem através dos esforços de pessoas e para que seja satisfatório e necessária preocupação da organização com recrutamento, seleção, treinamentos, motivação e administração desse pessoal, não bastando apenas realizar um bom planejamento das atividades a fim de atender a demanda da produção de bens e serviços.

A produtividade, competitividade e estratégias de demonstra grande importância para as organizações empresariais, uma vez que liga a utilização dos recursos produtivos com grau de eficiência de uma organização no mercado quando comparado a outras que oferecem serviços e produtos semelhantes buscando atingir a estratégia que determinam a direção que a empresa devera tomar e alcanças para obter o cumprimento de seus objetivos e metas.

Para se entender a produção e os demais itens ligados aos processos produtivos e necessário entendimento sobre o sistema de entradas e saídas da produção, chamados de *Inputs* e *Outputs*. Segundo Slack et al (2009) as operações produzem produtos e serviços através da transformação de entradas em saídas, o que é chamado de processo de transformação, em resumo produção envolve um conjunto de recursos de *input* (entradas) usado para transformar algo ou ser transformado em *outputs* (saídas) de bens e serviços.

A produtividade é de responsabilidade das gerencias de produção, conforme Stevenson (2001) a produtividade é um índice que mede a relação entre o *output* gerado (os bens produzidos e os serviços oferecidos) e o *input* utilizado (a mão-de-obra, a energia e outros recursos) para produzir o *output*.

Para que as organizações possam vender seus bens e serviços no mercado e necessários que as mesmas sejam mais competitivas, pois a competitividade é um fator importante para determinar o bom funcionamento e prosperidade da empresa ou se a mesma não esta preparada para o mercado. A concorrência ocorre de varias maneiras nas quais se destacam o preço, a qualidade, a flexibilidade, a diferenciação do produto e o tempo para atingir determinadas variedades.

Conforme Stevenson (2001) as organizações fracassam ou tem um desempenho fraco por uma série de razões, a chave para a concorrência bem-sucedida e determinar o que os clientes desejam, e então direcionar os esforços para atender (ou até mesmo superar) suas expectativas.

As estratégias de uma organização possuem um impacto de longo prazo sobre as características da organização, estas que afetam a capacidade de competição da empresa, seu objetivo segundo Corrêa e Corrêa (2005) é garantir que os processos de produção e entrega de valor ao cliente sejam alinhados com a intenção estratégica da empresa quanto aos resultados financeiros esperados e aos mercados a que pretende servir e adaptados ao ambiente em que se insere.

Estratégias são planos para se alcançarem metas. Se você pensa nas metas como sendo destinos, então as estratégias são os mapas para alcançar os destinos, elas fornecem a focalização necessária para a tomada de decisão. De modo geral, as empresas têm estratégias globais denominadas estratégias organizacionais, relacionadas com a organização inteira, e também tem estratégias funcionais, relacionadas com cada uma das áreas funcionais da organização. As estratégias funcionais devem dar suporte às estratégias globais da organização, assim como as estratégias organizacionais devem dar suporte as metas e a missão da organização segundo Stevenson (2001).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A administração da produção constitui o núcleo de toda atividade da empresa e dessa maneira é possível ver a importância em se manter competitiva perante o mercado, alinhando a produção para com os objetivos e estratégias organizacionais, pois cada negócio possui sua finalidade de existência. Cabe aos gestores de produção e administração levantar suas capacidades e necessidades a fim de atingir como um todo, a conclusão das atividades e obtenção das metas estipuladas através das estratégias, mantendo bom relacionamento entre os departamentos da

organização e o envolvimento com o mercado e suas necessidades.

Este trabalho teve como objetivo visualizar a administração da produção, o modo como à mesma é caracterizada dentro das organizações, assim deixa-se em aberto o fato de que as pesquisas sobre a temática possua continuidade a fim de buscar transmitir maior clareza sobre os aspectos relevantes da dinâmica organizacional em relação a produtividade, qualidade, sistemas de produção e gestão organizacional o que de certo modo reflete nas estruturas e no contexto em que as organizações operam.

REFERÊNCIAS

- CHIAVENATO, I. *Administração da Produção*. 11ª edição – Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- CHIAVENATO, I. *Iniciação a Administração da Produção*. 1ª edição – São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1991.
- CORRÊA, H. L.; CORRÊA, C. A. *Administração de Produção e de Operações: Manufatura e Serviços*. Edição Compacta – São Paulo: Atlas, 2005
- CORRÊA, H. L.; GIANESI, I. G. N.; CAON, M. *Planejamento, Programação e Controle da Produção. MRPII/ERP, Conceitos, uso e implantação, base para SAP, Oracle Applications e outros Softwares Integrados de Gestão*. 5ª edição – São Paulo: Atlas, 2008.
- HARDING, H. A. *Administração da Produção*. 1ª edição – São Paulo: Atlas, 1981.
- MAYER, R. R. *Administração da Produção*. 1ª edição – São Paulo: Atlas S.A., 1992.
- SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. *Administração da Produção*. 3ª edição – São Paulo: Atlas 2009.
- STEVENSON, W. J. *Administração das Operações de Produção*. 6ª edição – Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 2001.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

PRODUCTION MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS: A BRIEF THEORETICAL REVIEW

Silva, Pedro de Freitas, pedrofs.adm@gmail.com¹
 Ba, Serigne Ababacar Cissé²
 Nicolau, Igor Carneiro¹

¹Students in the Professional Masters in Organizational Management - UFG

²Teacher's Professional Masters in Organizational Management - UFG

Abstract. *Any organization has a production system, and from this system you can see the generation of products or services that come on the market in order to meet specific demand. Organizations are made up not only by machines and structures, but also human resources, these in turn operate productive functions that help organizations achieve their goals. Thus this work consisted of descriptive and exploratory way in order to describe the Administration of Production in Organizations viewing systems that contributed to the development of production, functions that production requires so there is good organizational functioning aimed at productivity and competitiveness strategy.*

Keywords: *Administration, Production, Administration System for Production*

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Silva, Fernanda Siqueira, fernanda2504@outlook.com

Rossi, Maria Aparecida Lopes, picidarossi@hotmail.com

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Goiás

²Prof^a Dr^a. na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, tem como objetivo investigar e discutir as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura por professores. Tem-se a intenção de observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizam para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura, bem como analisar as concepções e práticas que dão suporte ao fazer pedagógico das professoras com relação ao ensino de leitura e perceber quais as estratégias de leitura são consideradas mais eficientes pelas professoras no ensino de leitura. A metodologia da pesquisa se pautará em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e subsidiar-se-á na observação e entrevistas com duas professoras, do 3^a ano e do 5^o ano do Ensino Fundamental I, da rede pública de Corumbá – GO. A abordagem teórica desta investigação se assenta em discussões que emergiram sobre as estratégias envolvidas no ensino de leitura e o professor mediador neste processo. O arcabouço teórico-conceitual das estratégias de leitura é expresso a partir dos estudos de Masetto, Solé, Moura e Martins, Giroto e Souza, Antunes entre outros. Tais estudos destacam o papel do professor na formação de leitores, o qual deve propor estratégias, procedimentos e atividades que facilitem e proporcionem a compreensão em leitura dos alunos.

Palavras-chave: ensino de leitura; estratégias de leitura; professor mediador.

1. INTRODUÇÃO

A educação deve ter como uma das preocupações centrais a formação do indivíduo crítico, atuante e participante na sociedade. Neste sentido a leitura ocupa um papel fundamental nessa formação, uma vez que propicia ao indivíduo a capacidade de desenvolver sua autonomia, ampliar o conhecimento e despertar o imaginário. Assim, contribui para que os sujeitos tenham uma visão crítica da sociedade, percebendo que lugar e papel nela devem desempenhar. Como ressaltam Moura e Martins (2012):

A leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. (Moura e Martins 2012, p. 87)

A leitura de acordo com o PCNs (1998, p. 69) é o “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir, de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.”

Assim espera-se de todo leitor que este consiga ser competente, tendo a capacidade de, através dos seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação entre o texto e o mundo. Pois um leitor competente não é apenas aquele que decifra uma mensagem, mas, sim aquele que busca um sentido no que está lendo, questionando e buscando fazer inferências sobre o texto que está lendo.

Entendendo a atividade de ler deve ser mais do que uma simples leitura dos grafemas, ler deve ser compreender, percebendo-se a compreensão como um processo de construção de significados sobre o texto lido.

Sobre o processo de compreensão na atividade de leitura, Fischer (2006) afirma que:

[...] fazemos o processamento de informação de modo pessoal, visualizamos, sentimos emoções, fazemos inferências e referências cruzadas e realizamos muitas

outras complexas atividades cerebrais, quase ao mesmo tempo. A leitura ocorre independentemente dos grafemas individuais pretos em uma página branca ou na tela do computador, os quais são registrados apenas em um nível inferior e quase inconsciente de percepção e processamento. Alguns estudiosos acreditam que a leitura seja uma atividade tão complexa quanto pensar. (FISCHER, 2006, p.302)

Desde modo, a leitura deve envolver o processo de compreensão pautado no letramento ativo, no qual o leitor se forma leitor ao interagir com o texto lido, por meio da ação do professor ou de mediadores de leitura. Assim ler tornar-se uma forma para aprender significativamente, e quando o aluno compreende o que leu está aprendendo.

Por isso, a necessidade de despertar nos alunos a vontade de ler, e o professor, enquanto mediador, deve auxiliá-los nesse processo. Pois cabe ao professor, enquanto mediador, utilizar das estratégias e do conhecimento prévio dos alunos, estimulando esses a fazerem conexões com as suas experiências, conhecimento de mundo e o texto.

Segundo Giroto e Souza (2010), “a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar, e implementar atividades de leitura literária.” (p. 54)

A leitura se configura como uma experiência cultural, capaz de transformar e modificar a mente histórico-cultural dos sujeitos, se constituindo como uma atividade complexa, na qual o leitor se relaciona com outros e com o mundo, para Bajard (2002) “a leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não uma decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto.” (p.42)

Para Orlandi (1988) a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social, se tornando papel da escola e do professor propiciar condições necessárias para que os alunos tornem-se leitores autônomos, sendo capazes de pensar e julgar o que estão lendo.

De acordo com o PCN (1997)

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (p. 56)

É um dos mecanismos que podemos utilizar para que a escola consiga cumprir com o seu papel de formadora de indivíduos autônomos, é utilizar as estratégias de leitura no trabalho desenvolvido na sala de aula, no qual o professor torna-se um mediador desse processo de leitor/texto, assim como tratam os autores Masetto(2000), Solé (1998), Moura e Martins (2012), Giroto e Souza (2010), entre outros.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura estão presentes no processo de leitura e são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite aos alunos compreender e interpretar, de forma autônoma os textos lidos.

Giroto e Souza (2010) lembram que discutir o uso de estratégias no ensino de leitura implica em discutir também sobre o letramento ativo, pois quando o ensino se dá no âmbito do letramento ativo, este é mais efetivo. Vez que “o ensino de leitura baseado no “letramento ativo” pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil.” (p. 48)

Para estes autores:

O objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve se oferta situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo.

(GIROTTO E SOUZA, 2010, P. 55)

Desde modo, percebe-se como é importante o papel do professor, o qual deve propor estratégias, procedimentos e atividades que facilitem e proporcionem a compreensão em leitura dos alunos. Com isso, o professor torna-se um guia neste processo, porque exerce o papel de mediador na construção do conhecimento.

Para Masetto (2000) a mediação pedagógica que o professor deve ter, refere-se à atitude, posicionamento e comportamento deste professor, que deve se tornar um facilitador, incentivador e motivador do processo de aprendizagem da leitura.

Solé, por sua vez, (1998) nos alerta sobre o processo de ler afirmando que,

para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de uma forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Assim, percebe-se como o uso das estratégias de leituras se torna uma aliada eficiente no processo de ensino/aprendizagem, pois elas desenvolvem habilidades leitoras de compreensão e interpretação, as quais contribuem para a formação do leitor independente, crítico, e autônomo.

Para Coll (1987) Apud Solé (1998) estratégias de leitura são “um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.” (COLL, 1987, p. 89)

Para Solé (1998) as estratégias têm como características próprias não detalharem nem prescreverem totalmente o curso da ação. As estratégias se constituem em um procedimento de

caráter elevado que envolve a formulação de objetivos a serem realizados, planejamento de ações desencadeadas com a finalidade de atingi-los, a avaliação e a possível mudança. Não devem ser tratadas como técnicas precisas, infalíveis ou habilidades específicas, pois o uso das estratégias se caracteriza pela capacidade de representar, analisar os problemas e a flexibilidade para buscar soluções.

Os autores Giroto e Souza (2010) e Solé (1998), defendem o emprego das estratégias de leitura em todas as etapas no ensino de leitura, que seria o antes, o durante e o depois.

Para Solé (1998) o professor, no processo do antes da leitura, deve oferecer aos alunos finalidades/objetivos para a leitura, levando os alunos a ativar os conhecimentos prévios, incentivando suas previsões e perguntas. Já no processo do durante a leitura, deve-se avaliar a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio. E no processo depois da leitura, espera-se que o leitor seja capaz de fazer resumos, destacando as ideias principais e identifique os elementos implícitos no texto.

Um outro aspecto importante destacado por Giroto e Souza(2010) é que a compreensão do texto depende da fluência de cada aluno, ou seja, o aluno precisa receber instruções. E cabe ao professor enquanto mediador planejar e propor atividades cada vez mais complexas que irão possibilitar ao leitor autoconfiança e assim ser capaz de ler com maior segurança.

Para Solé (1998) se faz importante que os professores reflitam sobre o trabalho com a leitura na complexidade desse processo, e sobre a capacidade que as crianças têm de enfrentarem essa complexidade. Cabe aos professores oferecer ajudas para os alunos superarem os desafios da atividade de leitura.

Percebemos assim que podemos realizar diferentes atividades com a leitura podendo articular de várias formas, buscando sempre oferecer uma leitura significativa para a criança, para que esta compartilhe e compreenda as finalidades da leitura. E para isso a criança deve ter conhecimento sobre quais os objetivos pretendidos com aquela leitura e saber que pode contar com a presença do professor, que irá auxiliá-la nesse processo.

O papel do professor como mediador e o uso de estratégias, no ensino de leitura tem sido destacados como fundamentais para formar alunos que compreendem o que lêem. Diante disto, as questões que norteiam a pesquisa são as seguintes: Como tem sido desenvolvido o trabalho com a leitura em duas salas de aula da rede pública municipal de Corumbáiba no 3º ano e 5º ano do ensino Fundamental I? Quais as estratégias de

leitura são utilizadas no trabalho desenvolvido na sala de aula? Percebe-se diferenças das estratégias de leitura utilizadas no 3º ano e no 5º ano do ensino Fundamental I?

A pesquisa visa investigar e discutir as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura por professores, do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação do município de Corumbaba. Bem como observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizam para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura, analisar as concepções e práticas que dão suporte ao fazer pedagógico das professoras com relação ao ensino de leitura e perceber quais as estratégias de leitura são consideradas mais eficientes pelas professoras no ensino de leitura.

Assim, se faz necessário refletir sobre como vem sendo realizado o ensino de leitura e quais estratégias vêm sendo desenvolvidas pelos professores com seus alunos. É neste contexto é que se insere esta pesquisa que visa observar e analisar quais e como estratégias de leitura têm sido trabalhadas pelos professores no processo de formação do aluno leitor. Com isso, perceber ainda que concepções de leitura dão suporte ao fazer pedagógico da professora, e quais estratégias são consideradas mais eficientes no trabalho desenvolvido. Desde modo foram selecionadas duas salas: uma de 3º ano do ensino fundamental I, que é quando se esta consolidando o processo de alfabetização e no 5º ano do ensino fundamental I que encerra a etapa relativa aos anos iniciais do ensino fundamental o primeiro ciclo escolar.

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Para amostra dos resultados optamos por trazer a análise de apenas uma aula observada. E durante a observação deste aula que se deu em uma turma do 5º a professora trabalhou com o gênero história em quadrinhos, o objetivo da aula foi introduzir esse gênero para os alunos. Inicialmente ela entrega aos alunos uma atividade xerocopiada que tem duas histórias em quadrinhos e perguntas de interpretação de cada uma delas. A professora questiona-os sobre qual gênero literário eles haviam visto na aula passada, e eles respondem que a fábula. A professora informa que na atividade que eles iriam trabalhar naquele dia era sobre as Histórias em Quadrinhos. Após a leitura da história em voz alta para os alunos, ela levanta algumas questões sobre linguagem verbal e não verbal, recapitulando com eles o que seria cada uma delas. Foi possível perceber que ela já havia trabalhado esse conteúdo, pois eles não demonstraram nenhuma dificuldade ao responderem.

A professora prossegue a aula fazendo uma interpretação oral com os alunos da HQ que foi entregue para eles, falando sobre as placas na estrada, **ela diz:** “Na estrada sempre têm placas sinalizando não é, falando a quantos KM temos que andar. O que é reduza? **Os alunos respondem:** era uma cidade. **Ela questiona:** Adiantou ele ficar reduzindo a velocidade? **Eles respondem:** Não. **Ela continua:** Este fato torna essa história o quê? Engraçada? **Um aluno responde:** humor. **Ela fala:** dá um certo humor à história, agora vamos a interpretação oral.

Em seguida a professora vai lendo as perguntas e fazendo comentários sobre a HQ e anotando as respostas no quadro. **Ela diz:** ele é consciente ou não? **Os alunos respondem:** sim. **Ela pergunta:** todas as pessoas são assim? Que vê placa e para? **Os alunos falam:** não. **A professora questiona:** têm gente que vê placa e não para, então esse motorista é consciente, por quê? Porque ele obedeceu a sinalização. Como a gente percebe? **Eles respondem:** pelos risquinhos. **Ela diz:** Da pra ver o velocímetro do carro? **Eles:** não. **Ela pergunta:** Então como vocês percebem que o carro está em alta velocidade? **Respondem:** pelos risquinhos. **A professora:** O que acontece com o passar do tempo? **Os alunos:** os riscos vão diminuindo. **Ela diz:** O que provoca o humor da tirinha? Por que a tirinha fica engraçada? O que vocês acham engraçado? **Eles respondem:** por causa das placas. **Ela questiona:** Só por causa das placas? **Um aluno diz:** não é só por causa das placas não, eu coloquei assim tia, porque ao ler as placas pensou que tinha que parar. **Ela fala:** muito bem, vamos a segunda atividade.

A professora vai anotando no quadro as respostas para as questões e em seguida passa para a atividade dois. **Ela inicia a atividade perguntando:** quem é esse personagem? **Eles dizem:** Mafalda. **Ela pergunta:** Vocês gostam da Mafalda? **Eles:** sim. **Ela fala:** tem fábula da Mafalda? **Os alunos respondem:** tem. **A professora pergunta para eles:** O que é uma fábula? **Eles respondem:** História com animais e moral. **Mais uma vez ela pergunta:** então tem fábula da Mafalda? **Eles dizem:** não, porque é uma HQ. **Ela pergunta:** onde vocês leram a Mafalda? **Eles falam:** jornal, televisão, revista. **Ela continua:** a Mafalda ta conversando com quem? **Eles:** com o Quino. **Ela pergunta:** onde eles estão conversando? **Eles falam:** no parque. **E ela fala:** o primeiro a falar é quem? **Eles:** Quino.

A professora lê a história para os alunos em voz alta e pergunta novamente: Com quem ela está conversando? **Agora eles respondem:** Miguelito. **Ela fala:** vocês leram Mafalda e Quino do lado e acharam que o amigo dela era o Quino

né, agora vocês sabem. Qual era a dúvida do Miguelito? Sujeito e predicado né. O Miguelito não entende por mais que a professora explica e explica, ele não entende. Então a Mafalda quis dar um exemplo. Qual é o sujeito? Os alunos: esse lixo. Ela diz: e o predicado: enfeia a rua, mas ele entendeu que ela estava perguntando de quem era a culpa pelo lixo e que era do Prefeito. Ele continuo sem entende nao foi!?

A professora lê as perguntas e vai fazendo comentários sobre as respostas, ela lê a pergunta 01 e responde com eles: *sobre qual era o sujeito e predicado. Como ele interpretou? Os alunos respondem: quem era o culpado pelo lixo. Ela fala: Critica implícita é o que a gente interpreta no texto, porque a gente não deve jogar lixo na rua. As pessoas tem que ter consciência, mas como tem pessoas que não tem, então é responsabilidade de quem manter a cidade limpa? Os alunos falam: do prefeito. A professora diz: porque a gente paga impostos para que o prefeito mantenha a cidade limpa. Então qual a crítica? É a que a culpa pela cidade não estar limpa é do prefeito não é? Mas é só culpa do prefeito? Eles respondem: Não. Ela fala: É culpa da população também. Qual a expressão da Mafalda? Eles falam: espanto. Ela pergunta: Ela está assustada? Eles: não. A professora fala: ela está insatisfeita, porque ela ficou sem saber o que dizer para ele, mas ele estava errado? Os alunos respondem: não. E a professora finaliza pergunta: vocês gostaram das Histórias em Quadrinhos? E Os alunos respondem que sim.*

Nesta aula podemos perceber que a professora tenta levar os alunos a fazerem inferências a partir das duas histórias trabalhadas, na primeira a partir das placas de sinalização de trânsito e na segunda através do lixo, que é de responsabilidade da população, mas também do prefeito de fazer a coleta semanalmente.

Assim, realizar inferências é também fazer o uso do conhecimento prévio que já tínhamos, e perceber o que esta nas entrelinhas do texto, no caso dessa atividade que foi oral, os alunos buscaram inferir novas ideias e trazendo suas experiências e vivências, relacionando-as à temática que foi abordada, construindo assim uma rede de conhecimentos.

Assim, segundo Girotto e Souza (2010)

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar

adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. (GIROTTO E SOUZA, 2010, p. 76)

Deste modo, inferir permite que os alunos leitores consigam relembrar e reaplicar o que leram, criando novos conhecimentos. As inferências resultam de um dialogo com o texto e correspondem a um processo que permite a compreensão deste texto. Assim inferir é o que move o leitor na compreensão do texto, partindo-se do conhecimento prévio que esse leitor já possui.

A estratégia de inferência permite captar as informações implícitas, é tudo aquilo que lemos sem estar escrito. Podem ser adivinhações baseadas em pistas dadas pelo próprio texto ou em nosso conhecimento de mundo. Podemos inferir sobre o conteúdo de um texto, sobre as intenções do autor ou até mesmo sobre a significação de uma palavra. O importante é observar o contexto e as pistas deixadas pelo autor.

Assim a inferência é uma estratégia de leitura básica, pois através dela o aluno leitor complementa a informação disponível, utilizando-se dos conhecimentos conceituais e linguísticos, sendo possível ao leitor inferir tanto a informação textual explícita quanto a implícita.

Para Ferreiro (1988, p.17) “como a seleção, as predições e as inferências são estratégias básicas de leitura, os leitores estão constantemente controlando sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido”.

Deste modo, as estratégias utilizadas no ato da leitura fazem parte da construção do sentido que os leitores têm do texto, os leitores aprendem a ler através do autocontrole de sua própria leitura. Pois, não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade. É importante para a compreensão textual, o contexto social, ideológico, político, religioso em que vivemos.

Para Marcusch (1996, p.74). “a inferência é aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”. E a inferência dá ao leitor condições de complementar a informação que está disponível, pois através da utilização dos conhecimentos de conceitos linguísticos, o leitor consegue inferir as informações explícitas e implícitas do conteúdo textual.

Nesta pesquisa concebemos a concepção interacional da língua, na qual a compreensão do sentido do texto se dá através da interação entre autor-texto-leitor. Nesta perspectiva entendemos que a leitura constitui-se como uma atividade

complexa em que o leitor traz consigo seus conhecimentos e experiências.

Assim a leitura se efetiva através dos elementos linguísticos presentes no texto, na forma de organização e fundamentalmente nos saberes que o leitor possui sobre o assunto presente no texto. Os conhecimentos que o leitor traz são uma condição essencial para que a interação texto e leitor se estabeleça.

3. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **A Pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 12 ed, 2010. p. 39-50.

ANTUNES, Renata; OLIVEIRA, Thaís de. **Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura**. In: BORTONI, Ricardo; MACHADO, Veruska Ribeiro; STELLA, Maris (Org.). *Os dozes trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*.

ARENA, Dagoberto; GIROTTO, Cyntia G. G. Simões; MENIN, Ana Maria da C. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KOPKE, H. F. **Repertório de Estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa**. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2002, v. 6, n°: 67-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOURA, Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzinethe Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs)...[et al.]. *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-112.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

READING STRATEGIES

Silva, Fernanda Siqueira, fernanda2504@outlook.com
Rossi, Maria Aparecida Lopes, picidarossi@hotmail.com

¹Master's Program of Graduate Studies in Education at the Academic Unit of Education of the Federal University of Goiás

²Prof. Dr. the Academic Unit of Education of the Federal University of Goiás

Abstract. *This research project presented to the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás - Regional Catalan, aims to investigate and discuss reading strategies used in teaching reading by teachers. It has been the intention to observe and reflect on the reading strategies that teachers use to develop the pedagogical work with reading and analyzing the concepts and practices that support the pedagogical practice of teachers in relation to teaching reading and realize which reading strategies are considered more efficient by teachers in reading instruction. The research methodology shall be founded on a qualitative approach to ethnographic and will be subsidizing the observation and interviews with two teachers, the 3rd year and 5th year of elementary school, from public Corumbaíba - GO. The theoretical approach of this research is based on discussions that have emerged about the strategies involved in teaching reading and facilitator in this process. The theoretical and conceptual framework of reading strategies is expressed from Masetto studies, Solé, and Moura Martins, Girotto and Souza, Ali among others. These studies highlight the teacher's role in the formation of readers, which must propose strategies, procedures and activities that facilitate and provide the reading comprehension of students.*

Keywords: *reading instruction; reading strategies; facilitator.*

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Borges, Gabriela Silva Braga, gabysbborges@hotmail.com¹

Flores, Maria Marta Lopes, mmlopesflores@brturbo.com.br

Silva, Janaina Cassiano, janacassiano@ufg.br

¹Mestranda do PPGEDUC-UDG / R.C.

²Professora do PPGEDUC-UFG/RC

³Professora do PPGEDUC-UFG/RC

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar a Estimulação Precoce como um programa educacional para o desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos. Para isto partimos da visão de Vygotski (2012) que a criança público alvo da educação especial está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém no seu desenvolvimento há algumas especificidades. Desta forma, a educação da criança público alvo da educação especial deve ser a mesma compartilhada por todos, mudando apenas os estímulos e havendo a necessidade de uma revisão de planejamentos e orientações, de forma a garantir uma maior experiência social. Assim, a estimulação precoce como forma preventiva tem como objetivo principal fazer com que a criança desenvolva potencialmente suas capacidades de desenvolvimento e de bem estar, o que possibilita a mais completa integração com a família, a escola e a sociedade. Sob essa nova visão é que entendemos a educação infantil como um dos locais adequado para o oferecimento de serviços de estimulação precoce. Assim o trabalho desenvolvido na educação infantil deve primar pela qualidade fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar. Desta forma, as intervenções realizadas com as crianças público alvo da educação especial devem ser realizadas durante as brincadeiras, as rotinas e as atividades, que ocorrem ao longo do período que a criança está na escola, buscando o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social.

Palavras-chave: Estimulação Precoce, Crianças Público Alvo da Educação Especial, Educação infantil

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde os padrões estabelecidos para determinar um sujeito ideal (físico, moral, intelectual) serão definidos conforme os padrões vigentes em cada época.

Sob a égide da inclusão constantemente vemos a afirmação de que as diferenças são valorizadas, entretanto quando aprofundamos nosso olhar para as relações estabelecidas para com as pessoas com deficiência esta, ainda, é envolta numa névoa de pré-conceitos, onde a visão da segregação se faz muito presente.

Com as crianças público alvo da educação especial esse pensamento também é frequente, pois ainda é pouco difundido que as interações educacionais adequadas realizadas desde os primeiros meses de vida proporcionarão o seu pleno desenvolvimento.

Vygotski (2012) aponta que quando uma criança com deficiência nasce já ocupa um lugar

diferenciado na sociedade, ou seja, vai estar sujeita aos estigmas, aos padrões históricos e culturais impostos. Neste sentido não se deve evidenciar a deficiência de tal modo que possa ser causa da invalidez social da criança.

Ainda, de acordo com Vygotski (2012) a criança público alvo da educação especial está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém no seu desenvolvimento há algumas especificidades.

Desta forma, a educação da criança público alvo da educação especial deve ser a mesma compartilhada por todos, mudando apenas os estímulos e havendo a necessidade de uma revisão de planejamentos e orientações, de forma a garantir uma maior experiência social.

Segundo Vygotski (2012) não há como definir o grau de desenvolvimento que a pessoa com deficiência pode chegar, pois isso dependerá da compensação e estímulos que abrirão novos caminhos para o desenvolvimento.

Deste modo, a aprendizagem da criança público alvo da educação especial não está ligada a forma convencional de ensino, mas vai aprender e

¹ São crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

consequentemente se desenvolver por meio de aparatos diferenciados.

É sob esta visão que a estimulação precoce se apresenta como o primeiro programa educacional destinado ao atendimento da criança público alvo da educação especial.

2. A ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expressão estimulação precoce vem da tradução do termo em espanhol “estimulación temprana” e “estimulación precoz”. Ela deriva também do termo em inglês “early stimulation” ou “early intervention” (QUEIROZ; PÉREZ-RAMOS, 1974 apud NASCIMENTO, 2010).

O termo estimulação precoce tem recebido vários significados na prática educacional, não existindo um consenso na literatura quanto ao seu uso, podendo ser encontrado outras nomenclaturas como: estimulação essencial, educação precoce, atenção precoce, intervenção precoce e intervenção essencial (GORETTI, 2012; COSTA, 2013; HANSEL, 2012).

Esta indefinição quanto à nomenclatura acontece pelos significados que se dão aos termos *estimulação* e *precoce*. A palavra *precoce* gera alguns equívocos, remetendo a ações antecipadas, prematuras, fora do tempo, no sentido de acelerar o desenvolvimento da criança tornando-a superdesenvolvida. Entretanto, este termo deve ser entendido como uma ação pontual, no momento certo, por meio de estímulos adequados e necessários ao bom desenvolvimento da criança público alvo da educação especial da educação especial (PAINEIRAS, 2005).

Quanto à palavra *estimulação* entende-se esta como uma forma de “proporcionar a criança diversos tipos de oportunidades de experimentar, explorar e brincar com os objetos ao redor dela. Isso inclui movimentos corporais e o uso de todos os sentidos, principalmente a visão, audição e tato” (WERNER, 1994 apud PAINEIRAS, 2005, p. 51).

Hansel (2012) aponta que a mudança conceitual e terminológica nos programas de estimulação precoce acontece porque esta tinha como base uma função reabilitadora, centrada basicamente na criança com deficiência ou transtorno. Contudo, tem-se usado o termo *atenção precoce* que implicaria na adoção de uma perspectiva preventiva, social e ecológica do desenvolvimento, na qual a família tem papel preponderante e os serviços são organizados de forma interdisciplinar visando o desenvolvimento global da criança.

García Sanches (2003 apud AMBRÓZIO, 2009, p. 23) considera que: “A atenção precoce deve ser entendida como um conjunto de atuações dirigidas à criança, à família e ao meio, desenvolvidas pela ação coordenada de profissionais e equipes interdisciplinares, com a finalidade de assegurar os recursos necessários para prevenir, detectar e dar uma resposta imediata, planejada com caráter global, sistemática, dinâmica e integral às necessidades transitórias ou permanentes da população infantil que na primeira infância (0-6 anos), apresenta transtornos em seu desenvolvimento ou risco de tê-los”.

Podemos notar no conceito de atenção precoce uma ampliação do modelo antigo proposto para este atendimento. Assim, há um entrelaçamento da “vertente da reabilitação da intervenção psicossocial e a educação dando forma a um processo integral que objetiva o desenvolvimento harmônico da criança aos mais diversos contextos” (PÉREZ-LÓPEZ et al., 2012; FRANCO, MELO, APOLONIO, 2012; GAT 2000 apud COSTA, 2013, p. 26-27).

Outro termo adotado em substituição a estimulação precoce é *estimulação essencial*, por apresentar uma maior clareza e abrangência da necessidade desta intervenção. Assim, a estimulação não seria destinada apenas as crianças público alvo da educação especial, mas a todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiências. Segundo Arce e Silva (2012, p.178) a estimulação não consistiria em adiantar ou antecipar as “perdas futuras, mas sim tomá-la como uma estimulação necessária; uma vez que essa não deve ser somente destinada a crianças comprometidas por alguma disfunção neurológica ou motora específica, mas destinada a todos os bebês”.

Conforme Paineiras (2005) muitos autores diferenciam estimulação precoce da *intervenção precoce*. A estimulação precoce teria um caráter socioeducativo, que busca promover uma melhora na qualidade de vida, o que permite à criança adquirir condições internas e externas para constituir-se enquanto “ser, pessoa, e sujeito, ultrapassando comprometimentos motores e cognitivos” (PAINEIRAS, 2005, p.54). Já a *intervenção precoce* possui um significado mais voltado para a prática em si, ou seja, para a formulação e a execução de planos de ação. Esse planejamento de intervenção teria um papel mais abrangente que alcançaria não só a criança, mas sua família ou cuidador e os vários ambientes onde está inserida como: hospitais, escolas, residências. Tudo isto com o intuito de “promover tanto os aspectos profiláticos, quanto o diagnóstico de algum desvio no desenvolvimento” (PAINEIRAS, 2005, p.54).

Já o termo *educação precoce* estaria voltada “à intervenção ao nível educacional, no sentido de estabelecer um conjunto de medidas que ajudem a criança a adquirir o maior número possível de competências, tendo em vista o seu desenvolvimento” (CORREIA, 2011, p. 52). Assim, a educação precoce seria aquela realizada na rede de ensino, desenvolvida exclusivamente por professores, que visam a inclusão da criança público alvo da educação especial na escola regular.

No entanto, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) adotam o uso do termo *estimulação precoce* por ser um termo já consagrado internacionalmente e por ter sentido de proporcionar ações que procuram atenuar, evitar ou compensar as deficiências que por acaso à criança possa ter nascido com ela e ou suas consequências. O documento acima mencionado define a estimulação precoce como “conjunto dinâmico de atividades e recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p.11).

Desta definição pode-se entender que a estimulação precoce busca proporcionar serviços, apoios e recursos que procuram atender as necessidades das crianças e da família, apresentando-se como uma importante ferramenta preventiva e assistencial para promover o desenvolvimento infantil. Retira-se, ainda, desta definição o público alvo da educação especial a quem é dirigido os serviços de estimulação precoce: crianças pequenas com idade entre zero e três anos que tenham alguma deficiência (física, mental, auditiva, visual ou múltiplas) ou pertençam ao grupo de alto risco (BRASIL, 1995).

Nos primeiros anos de vida da criança o desenvolvimento cerebral é mais rápido e alcança uma maior extensão do que em qualquer outra etapa da vida, mas ele também é mais vulnerável ficando suscetível a fatores nutricionais, de interação, de cuidado e estimulação. Neste sentido, ações ideais para a promoção do desenvolvimento infantil são aquelas que permitem antecipar-se ao dano e de certa forma preveni-lo. De acordo com García Sanches (2001, 2003 apud HANSEL, 2012) existem três formas de prevenção: a primária, a secundária e a terciária.

A prevenção primária é aquela que é feita antes de qualquer indício de deficiência, risco ou atraso no desenvolvimento, ou seja, são aquelas estratégias que acontecem como prevenção ao aparecimento do transtorno e que se aplica a população em geral. Esta caracteriza-se pela “necessidade de otimizar ou manter os níveis de saúde e bem-estar, alcançados pela população

infantil, referenda-se por programas antecipatórios que enfatizem o emprego de ações divulgadoras e promocionais, destinadas a fortalecer o processo evolutivo integral na primeira infância”(COSTA, 2013, p.14). Nesta estão incluídos os serviços de saúde, educativos e sociais.

Já a prevenção secundária estende sua esfera de atuação à criança que, sob o impacto dos fatores de risco, é considerada suscetível à aquisição de distúrbios no seu desenvolvimento. “A implantação de programas compensatórios nesse contexto considera atualmente as classificações de natureza biológica e ambiental, a identificação das características de vulnerabilidade no desenvolvimento infantil e a carência afetiva e sociocultural” (PÉREZ-RAMOS, 1990 apud COSTA, 2013, p. 14). Costa (2013) ainda destaca que o objetivo da prevenção secundária é a detecção e o diagnóstico precoce para poder amenizar as deficiências que já tenham se instalado. Estão inclusos nesta prevenção os serviços de obstetrícia, neonatologia, pediatria, os serviços educacionais e sociais e, o envolvimento familiar.

No que se refere à prevenção terciária, esta busca minimizar os efeitos e reduzir ao máximo o transtorno ou a deficiência constatada mediante avaliação contínua e acompanhada de oportuna intervenção. Agrupando todas as atividades desenvolvidas com a criança, sua família e o seu meio. Esta objetiva melhorar as condições de desenvolvimento da criança e pode ser feita em hospitais, escolas e pela família. “A prevenção terciária pode ser dividida em quatro etapas: a avaliação inicial da criança, a intervenção terapêutica, a avaliação e controle dos resultados e os encaminhamentos de que a criança necessita” (FEAPAT, 2004 apud HANSEL, 2012, p. 33).

De acordo com Soejima e Bolsanello (2012, p. 67): “A prevenção, de qualquer nível, será efetiva quando se fundamentar em teorias sólidas, incluir a criança, sua família e a escola e ser conduzida por pessoas capacitadas, capazes de seguir sistematicamente programas e procedimentos de intervenção (BRITO DE LA NUEZ et al., 2006). Além disso, a prevenção deve ser adequada à cultura e à idade das crianças”.

Assim, a estimulação precoce como forma preventiva tem como objetivo principal fazer com que a criança desenvolva potencialmente suas capacidades de desenvolvimento e de bem estar, possibilitando a mais completa integração com a família, a escola e a sociedade.

Na perspectiva da inclusão, os serviços de estimulação precoce estariam direcionados às crianças em práticas colaborativas, de convivência, de aceitação, promovendo a interação com a família, com a vizinhança, com a creche e com a

escola. Ou seja, a “organização e a execução desses programas implicariam na participação de todos aqueles que convivem e atuam com a criança, além dos profissionais da área da saúde” (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 207).

Assim, apresenta-se uma mudança no foco do atendimento e intervenção das crianças pequenas e dos bebês, havendo um deslocamento deste atendimento das instituições especializadas para as necessidades da família e da criança no espaço escolar e no contexto comunitário, “buscando organizar ambientes adaptados às necessidades das crianças e formas de comunicação e de relações psicoafetivas que possibilitem o seu desenvolvimento integral” (BRUNO, 2006 apud OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 208).

Sob essa nova visão é que entendemos a educação infantil como um dos locais adequado para o oferecimento de serviços de estimulação precoce. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em vários aspectos como os físicos, os psicológicos, os intelectuais e os sociais. Nela as crianças desenvolvem a linguagem, a psicomotricidade e passam a interagir com o mundo a sua volta. Muitos são os benefícios que uma escola de educação infantil traz para qualquer criança, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional (DRAGO, 2014).

Na educação infantil assim como na estimulação precoce o objetivo principal é fomentar o desenvolvimento global da criança, apregoando a importância de estímulos para o desenvolvimento infantil. A estimulação que a criança recebe desde que nasce e se estende aos primeiros anos de vida é indispensável para o seu desenvolvimento, pois lhe permite atingir novas fases, proporcionando que ela experimente e conviva com pessoas, o que gera experiências enriquecedoras. Conforme explica Mendes (2010, p. 48): “Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil”.

Concordamos com Paineiras (2005, p.71) quando afirma que “um espaço físico e social desprovido de estimulação tem efeitos debilitantes e são fatores causadores ou precipitadores de deficiências, sobretudo no desenvolvimento de

capacidades e habilidades cognitivas e sociais”. Assim, estar atenta aos fatores emocionais, físicos, sociais e cognitivos significa prevenir eventuais atrasos do desenvolvimento e compensar determinadas carências que podem advir do ambiente familiar (MULAS, 2007).

Deste modo, o desenvolvimento pode e deve ser potencializado através das relações que são estabelecidas na Educação Infantil, principalmente quando estão fundamentadas em um projeto político pedagógico direcionado para o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial. Pois estas necessitam de serviços, “estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou ambientes estimuladores que sejam diferentes daqueles necessários para as crianças com desenvolvimento normal”. (MENDES, 2010, p. 49)

Assim o trabalho desenvolvido na educação infantil deve primar pela qualidade fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar. Desta forma, as intervenções realizadas com as crianças público alvo da educação especial devem ser realizadas durante as brincadeiras, as rotinas e as atividades, que ocorrem ao longo do período que a criança está na escola buscando o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social.

3. CONCLUSÕES

Diante do exposto, podemos dizer que este artigo teve o objetivo de fazer um estudo da estimulação precoce entendendo-a como um processo educacional que visa promover o desenvolvimento integral da criança público alvo da educação especial e que vem passando por transformações e mudanças conforme os ideais políticos-pedagógicos vigentes em cada período. Deste modo, sob a ótica da inclusão deixa-se de lado a visão fragmentada e individualizada e busca-se ver a criança público alvo da educação especial como um indivíduo inserido em uma cultura, em uma comunidade e em uma família que precisa da interação para se desenvolver de forma plena.

REFERÊNCIAS

- AMBROZIO, C. R. **Participação de mães na avaliação do desenvolvimento do bebê com Síndrome de Down, realizada pelo psicólogo, na estimulação precoce.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba, PR, 2009.
- ARCE, A. ; SILVA, J. C. **É possível ensinar no berçário?: O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade).** In:

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (ORGS). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª edição revisada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

CORREIA, N. C. C. C. **A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial**. Dissertação (Mestrado)- Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, Portugal, 2011.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba, PR, 2013

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GORETTI, A. C. S. **A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2012.

HANSEL, A. F. **Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba, PR, 2012.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010

MULAS, J. P. **Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana**. 434 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 2007.

NASCIMENTO, A. L. **As primeiras aprendizagens da criança surda**. Dissertação (mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

OLIVEIRA, I.M; PADILHA, A.M.L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. (Org). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.p.197-218.

PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre estimulação precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal**. Dissertação (Mestrado)-Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V fundamentos de Defectologia**. De la traducción: Julio Guillermo Blank, 1997. Machado Grupo de Distribucion, S.L. Madrid: 2012.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os trabalhos escritos em português ou espanhol devem incluir (após direitos autorais) título, os nomes dos autores e afiliações, o resumo e as palavras chave, traduzidos para o inglês e a declaração a seguir, devidamente adaptada para o número de autores.

“O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho”.

THE EARLY STIMULATION OF CHILDREN TARGET OF SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Borges, Gabriela Silva Braga, gabysbborges@hotmail.com¹
 Flores, Maria Marta Lopes, mmlopesflores@brturbo.com.br
 Silva, Janaina Cassiano, janacassiano@ufg.br

¹Mestranda do PPGEDUC-UDG / R.C.

²Professora do PPGEDUC-UFG/RC

³Professora do PPGEDUC-UFG/RC

Abstract. *This article aims to address the Early Stimulation as an important educational program for the development of the target group of special education children aged zero to three years. For this we start from Vygotsky's view (2012) that the target public child's special education is subject to the same laws of development that children without disabilities, but in its development a few specifics. Thus, the target audience child's education of special education should be shared by all the same, changing only the stimuli and thus requiring a review of plans and guidelines in order to ensure greater social experience. Thus, early stimulation as preventive aims to make the child potentially develop their capacity development and well-being, providing the most complete integration with the family, school and society. Under this new view is that we understand early childhood education as one of the suitable places for offering early intervention services. So the work in early childhood education should strive for quality reasons in the care, in education and play. Thus, interventions with the target audience children of special education of special education should be carried out during play, routines and activities that occur during the period that the child is in school, seeking the full development through its insertion in the social environment.*

Keywords: *Early Stimulation, Target Public Children of Special Education, Early Childhood Education*

“Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS COMO CAMINHOS PARA COMPREENDER O ESPAÇO DA LUDOTECA UFG/RC

Rogério Santos e Silva, Paulo, ppaullo@hotmail.com¹

Pereira de Araujo, Juliana, juliana.barrado@gmail.com²

¹ Mestrando em Educação UFG/ Regional Catalão

² Professora Doutora do Departamento de Educação UFG/Regional Catalão

Resumo — *O presente artigo deriva das reflexões iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento que objetiva investigar os sentidos e significados sobre as culturas da infância constituídos no espaço da Ludoteca a partir da análise das narrativas fotográficas de um ludotecário. A hipótese da pesquisa é que as imagens da ludoteca inspiram sentidos que extrapolam os de ludicidade e cuidado outrossim concorrem para elaboração daquele espaço como lócus de observações e entendimento das ressignificações das culturas da infância, que se expressam através do brincar. É a partir destas reflexões iniciais que percebemos o espaço da Ludoteca como um lugar povoado de narrativas e portanto campo para investigação qualitativa. Vale salientar que esta proposta de trabalho – projeto de Mestrado – encontra-se em desenvolvimento não possuindo resultados até o momento.*

Palavras Chave - Espaço; Ludoteca; Fotografia.

1. INTRODUÇÃO

Passei a me interessar em como a criança, enquanto sujeito, vivencia, elabora e absorve suas experiências a partir das minhas experiências em um Grupo de estudo e trabalho desenvolvido no Laboratório Ludoteca do Curso de Educação Física. Com o tempo direcionei este interesse para a Ludoteca considerando-a como um espaço em potencial para a investigação qualitativa não apenas pelo que oferece e constrói com e para as crianças mas também pelos impactos na constituição dos outros sujeitos que a vivenciam como os pesquisadores e os ludotecários. A partir dessa ampliação do olhar passei a vê-la como lócus propício a uma investigação científica na qual para além de uma identificação pessoal há a possibilidade de descobrir quais os sentidos e significados constituídos no espaço da Ludoteca espaço este impacta ou contribui para o desenvolvimento dos sujeitos. Assim passei a dirigir meus esforços no sentido de saber quais as interpretações sobre Ludoteca derivam da experiência nela vivida.

A princípio sabemos que a Ludoteca do Curso de Educação Física em questão, tem como principal foco integrar diferentes áreas de conhecimento numa proposta interdisciplinar de atuação, promovendo projetos de formação de educadores e discentes de diferentes níveis de ensino e possibilitar o acesso ao lúdico a diferentes faixas etárias e camadas sociais.

Instigado por tal espaço, no transcender das atividades do Laboratório comecei a desenvolver registros fotográficos dos trabalhos e pesquisas ali desenvolvidos e por meio das lentes de registro eternizei momentos nos quais as crianças e os ludotecários se constituíam a si mesmos a partir das muitas relações ali estabelecidas. Momentos estabelecidos pelo modo como organizam as

brincadeiras, pelos tempos, ritos, risos e que expressam os sentidos construídos pelo brincar, na convivência com o outro, no uso dos objetos, portanto no experienciar o espaço.

Dois orientações me guiam no intento de melhor conceber este objeto ludoteca: primeiro a admissão a partir de Henry Lefebvre (2006) de que ele é um “espaço de territorializações”, expressão da dialética cultural entre o mundo adulto e a infância e; segundo a consideração de que ao mesmo tempo ele é marcado pela cotidianidade, portanto pela subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) sendo este elemento que Agnes Heller (1989, 1994) resgata e coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização.

A metodologia que me ampara no processo para responder ao objetivo lança mão da minha história naquele espaço. Utilizarei como ferramenta para potencialização de narrativas sobre a Ludoteca os meus registros fotográficos. Daí então devo admitir que se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho autobiográfico no qual meus sentidos e significações norteiam interpretações que auxiliam a atingir o objetivo da pesquisa que é a compreensão sobre a própria Ludoteca do Curso de Educação Física.

2. DO DIÁLOGO COM OS AUTORES A PROBLEMATIZAÇÃO

Como dito anteriormente tenho como finalidade desta pesquisa investigar quais os sentidos e significados no espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física. Portanto descobrir sentidos e significados sobre a Ludoteca implica ponderar também sobre o modo como ela influi na constituição dos sujeitos. E pensar na Ludoteca como espaço de constituição de sujeitos me impele a enveredar

também na leitura de Agnes Heller (1989, 1994) para quem a formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana.

Para Heller (1989, 1994) a vida cotidiana é parcela inerente à existência de todo e qualquer indivíduo. Nessa esfera o indivíduo apropria-se da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a sua existência e convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do nível de desenvolvimento dessa mesma sociedade.

A metodologia da investigação se alinha aos estudos pautados nas narrativas autobiográficas, mas incorre em concretizá-lo pelos registros fotográficos do próprio pesquisador presumindo que neles ou a partir deles são perceptíveis estas objetivações, apreensões de signos e cultura, em síntese traços da formação do sujeito. Por eles a Ludoteca pode ser interpretada, significada, analisada.

Admitir que na Ludoteca (lugar de relações concretas e subjetivas), adultos e crianças (guardadas as diferenças de papéis) tem a oportunidade de experimentar e conhecer, explorar e manipular o espaço, os objetos e o seu corpo, vivendo experiências, construindo assim seu conhecimento, além de resgatar um dos direitos da infância, ou seja, o direito de brincar é admitir a necessidade em compreendê-la como espaço formativo, constitutivo de sujeitos, de subjetividades e objetivações. Instigame saber como a Ludoteca é significada pelas crianças já que inferimos duas possibilidades simultâneas. Uma que a consolida como espaço de liberdade do brincar, no qual a criança está construindo seu mundo interior, portanto, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode se colocar no lugar do outro. Nela a criança constrói conhecimentos ao interagir com o seu corpo, objetos, espaços, pessoas, situações e acontecimentos, enfim, com o mundo e no mundo que a cerca. E a outra perspectiva é de que a Ludoteca produz sentidos mediatizados pela cultura, portanto produtos das relações sociais nas quais as tensões de gênero, raça, classe e outros aparecem em maior ou menor grau.

Da primeira vertente teórica advém à leitura que temos do espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física admitido como um espaço de precioso recurso de aprendizagem interessante e significativa, pois através do brincar há uma possibilidade de apropriação e constituição de conhecimentos no âmbito das linguagens e dos valores.

“Este ambiente criado especialmente para as crianças tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva,

permite que ela construa o seu próprio conhecimento.” (SANTOS, p.08, 1997)

Da segunda vertente teórica a percepção de que a Ludoteca enquanto um lugar, não é apenas como espaço físico ou somente lúdico, mas também palco de interações aonde pesam fatores culturais, sociais e individuais, que possui como consequência a tomada do contexto como importante objeto de estudo. Tomo contribuição de Lefebvre (p.98, 2006) para avançar na elaboração da Ludoteca enquanto espaço dialético. O autor pensa os espaços como, espaços de representação e representações do espaço.

De acordo com o pensamento de Lefebvre (2006) o espaço envolve as contradições da realidade à medida que é um produto social, diante dessa afirmação o espaço torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo, ao mesmo tempo, que traduz as diferenças e as particularidades contextuais. Conferindo a possibilidade de antever os movimentos de opressão ou de emancipação do homem por meio da dialética espacial.

É fundamental considerar o lugar como palco dos acontecimentos pela sua dimensão real, prática, sensível e concreta. Além disso, se torna fundamental considerá-lo como uma construção tecida por relações sociais no espaço vivido, garantindo uma rede de significações e sentido, tecidos pela história e cultura. O lugar tem usos e sentidos e, portanto, abarca a vida social, a identidade e o reconhecimento. (CARLOS, p.52, 1996)

Neste sentido, é sobre e no espaço que as marcas da sociedade vêm sendo inscritas, isso através de seus atos, resultado e produto das atividades sociais (Lefebvre, 2006). De outra maneira, é sobre e no espaço da Ludoteca que as crianças/infâncias inscrevem e recebem inscrições, a partir de suas relações também com este, isso fruto de seus atos, ou de relações entre o sujeito histórico que produz o espaço a partir do momento em que assume este como lugar de sua existência.

O espaço da Ludoteca é um lugar pensado para potencializar linguagens, estas são possibilidades de vivenciar a infância por uma de suas características principais, a Cultura Lúdica. Lefebvre nos diz que, toda linguagem se situa num espaço. Todo discurso diz qualquer coisa sobre um espaço (lugares ou conjuntos de lugares); todo discurso fala de um espaço (p.110, 2006).

O referido autor quando fala destes discursos, que são legitimados no espaço, aponta que devemos compreender os discursos no, sobre, e do espaço. Estes discursos – no, sobre e do espaço – são fundamentais para compreendermos o espaço da Ludoteca como um lugar que através da Cultura Lúdica, propõem momentos de emancipação das infâncias que ali se encontram. Portanto, ao abordar as relações que se manifestam neste espaço não se pretende buscar meras características culturais e sim uma busca do entendimento da produção/reprodução social em uma sociedade de classes.

Ao ter o espaço como uma categoria de análise e me fundamentar na teoria de Lefebvre (2006), faço do meu olhar, quanto ao espaço/lugar da Ludoteca, [...] tanto de maneira material, quanto de maneira abstrata. Um tal espaço toma valor simbólico (p.116-117). Os discursos, as experiências, as realidades, as relações sociais, as relações de poder, as tradições, as vivências culturais dão forma aos discursos e colocam em diálogo vários conhecimentos produzidos no, sobre e do espaço. O espaço é o lugar da prática social, é neste lugar que os discursos se articulam dialeticamente, e estes se encontram e falam sobre um espaço.

Acredito que em sendo espaço para as crianças a Ludoteca potencializa o desenvolvimento destas de modo orientado já que nela as crianças constroem seus mundos sociais sofrendo influências de um contexto social, histórico e cultural. Sarmiento (p.19, 2006) nos ampara, pois afirma, que “cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social”. É esse sistema simbólico que oferece ou não à criança possibilidades de fazer, pensar, escolher determinadas coisas.

“Este processo é tanto criativo quanto reprodutivo. O que dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.” (SARMENTO, p. 373, 2005).

A Ludoteca é um destes espaços sociais reprodutores, mas também, disseminador de propostas emancipatórias, que por sua polissemia, e esta gerada pelas relações, espaço e infância, possibilitam uma investigação fecunda, isso se justifica, pois, através da visão de construção social da infância que considera de modo análogo, a importância do sujeito, no caso a criança, e da coletividade (o espaço é parte deste coletivo): as crianças negociam, compartilham e criam culturas.

Assim, o espaço é parte desta teia de construção de significados, produto de uma prática social, que possibilita a expansão dos sujeitos e a resignificação das representações deste espaço, desta forma, as infâncias que são vivenciadas neste lugar, produzem reflexão sobre o espaço e a prática social, questões que não são focalizadas separadamente, pois ambas se articulam, incluindo ou excluindo (Lefebvre, 2006).

Outro elemento que nesta proposta de pesquisa surge também como estratégia de compreensão do mundo, e nesse caso, o mundo ao qual nos referimos é o da ludoteca se consubstancia na fotografia. A fotografia, estratégia de compreensão do mundo, aparece nesta pesquisa a fim potencializar narrativas que orientem-se ao objetivo central do trabalho que é a descoberta dos sentidos e significados produzidos sobre a Ludoteca do Curso de Educação Física. A

fotografia é nesta pesquisa mais do um recurso artístico é também metodológico e acadêmico.

Compreendendo que uma imagem nunca é inocente representação desprovida de significação, e sim um documento socio-histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social, atestado de usos e costumes. É formadora de identidades que se constroem no cotidiano (Dubois, 1993). Segundo Dubois (1993), na ideia de compreender a transformação do real pela foto, entende-se que esta é uma ramificação de códigos.

Ainda nessa perspectiva, Martins (2002) aborda que existem dimensões, significações e determinações ocultas na realidade fotografada que demandam aos pesquisadores decifrárem o que se esconde por trás do visível e do fotografável. A fotografia pode ser entendida, segundo o autor, como meio de compreensão imaginária da sociedade.

3. METODOLOGIA

Ao adotar como problemática as leituras e interpretações no, sobre, e do espaço da Ludoteca produzidas pelo próprio pesquisador em um espaço específico que é a Ludoteca do curso de Educação Física algumas orientações metodológicas se fazem necessárias.

Infiro que as compreensões que busco sobre a Ludoteca expressam ou reproduzem concepções sociológicas de infância e de mundo assim como emergem novas elaborações e possibilidades. Entretanto o fato de atingir tais compreensões através de meus registros fotográficos faz com que a pesquisa assuma um caráter autobiográfico. Assim ela se conforma nas subjetividades particulares que significam e dão sentido a momentos, manifestações, culturas, rotinas. Subjetividade que está imersa na realidade concreta do espaço e por isso ela também é determinada. Para dar conta do objeto Ludoteca com o objetivo de descobrir sentidos e significados dela e sobre ela considero a necessidade de garantir que:

O primeiro momento desta pesquisa seja baseado na aquisição\produção de conhecimento que permita elaborar a Ludoteca com base no conceito de espaço porque entendemos que a análise das representações sócio-espaciais dos lugares que disseminam a cultura lúdica, especificamente a Ludoteca do curso de Educação Física, vem, ao longo do tempo, influenciando a construção de identidades, bem como delineando o potencial de aprendizagem de tais instituições. Para atingirmos esta meta (objetivo específico por sinal) partilharei dos olhares de Lefebvre (2006), autor que converge para a indicação de que o espaço físico se caracteriza por ser um objeto de representação, ganhando uma dimensão simbólica capaz de regular conduta, justificar determinadas práticas e contribuir para a construção de identidades.

O momento seguinte na pesquisa configura a pesquisa de campo arquitetada pelas narrativas geradas no processo de interpretações (se necessário

da textualização) das fotografias contidas no acervo da própria Ludoteca. O material será gerado de uma seleção das imagens obtidas pelo próprio pesquisador entre os anos de 2011 a 2013, no Laboratório Ludoteca do curso de Educação Física espaço que propõe potencializar a cultura lúdica para a infância e o foram conseguidas quando este estava na condição de ludotecário.

Com base na avaliação de teses e dissertações cuja metodologia se consubstanciou na fotografia prevejo o uso de 30 fotografias-narrativas que retratam a própria Ludoteca, as brincadeiras e as próprias crianças. Portanto, classificaremos as imagens fotográficas em categorias ainda em delineamento. Espero que em contato com a fotografia, ou seja, através das narrativas, possamos produzir discursos que revelem interpretações sobre o espaço de produção de cultura lúdica, a Ludoteca. Consequentemente assumo com tal atividade a possibilidade de compreender o espaço da Ludoteca, as práticas pedagógicas ali presente e como as se criam e resignificam os conhecimentos na e para a Ludoteca.

As narrativas fotográficas caminham no conceito de fonte, isso implica em determinadas apropriações para o uso da imagem fotográfica, o que para Mauad (p.82, 1996), “[...] a fotografia – para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo – deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar”.

Esta perspectiva ocorre, pois, além de uma imagem fixa e produzida, a fotografia “informa sobre os cenários, as personagens e os acontecimentos de uma determinada cultura material”. (BORGES, p.82, 2005). A autora salienta que a imagem fotográfica possui o papel “cultural, que tanto informa quanto constrói interpretações sobre os objetos e sujeitos fotografados”. (BORGES, p.92, 2005). É proeminente destacar o “seu poder de celebrar e difundir a memória coletiva de grupos sociais e sua capacidade de definir perfis socioculturais” (BORGES, p.92, 2005), e é exatamente esse o objetivo da fotografia nesta pesquisa, valer-se das imagens fotográficas como fonte de pesquisa para auxiliar na compreensão da história recente do espaço da Ludoteca.

É pelo viés das informações contidas nas imagens fotográficas, que se procura a complementação com elementos de outras naturezas, as narrativas são um exemplo, que possibilitem validar o que é perceptível visualmente naquela representação imagética. Isso ocorre pelo fato de que o “processo de construção do signo fotográfico implica necessariamente a criação documental de uma realidade concreta” (KOSSOY, p.46, 1999).

“É o conflito entre a realidade que se vê: a segunda realidade (a que se insere no documento, a representação) – através de nossos filtros culturais, estético/ideológicos – e

a realidade que se imagina: a primeira realidade (a do fato passado), recuperado apenas de maneira fragmentária por referências (pleno de hiatos) ou pelas lembranças pessoais (emocionais).” (KOSSOY, p.47-48, 1999)

Segundo o autor, existem, na imagem fotográfica, diversas realidades; “fluidas na representação e/ou que dela emanam” (KOSSOY, p.41-43, 1999), sendo duas destas seguramente identificáveis e distintas: a primeira realidade, correspondente à qual o fotógrafo tem contato e a partir da qual constrói sua representação, “um dado tema na dimensão da vida”; e a segunda realidade, correspondente à realidade do próprio objeto construído e que agrega elementos à primeira.

Explorando a apresentação das etapas da pesquisa, esclareço a necessidade de contextualizar historicamente a imagem fotográfica, o que para Kossoy (1989) é um desafio tendo a fotografia como fonte. Ele estrutura esta tarefa nas seguintes etapas: a) Reconstituir o processo gerador do artefato, compreendendo seus elementos constitutivos; b) Determinar os elementos icônicos que compõem o registro visual. Estes pontos levantados pelo autor implicam e demonstram a importância em desenvolver uma análise técnica (informações implícitas) e iconográfica (informações explícitas) do registro fotográfico.

A etapa final da pesquisa se constituirá da análise das narrativas fotográficas produzidas, para este momento utilizarei a análise do conteúdo estruturada por Bardin (1977). A análise do conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento, neste caso das narrativas do e sobre o espaço da Ludoteca previamente divididas em categorias. Segundo o autor ela “representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (BARDIN, p. 42, 1977).

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa aponta elementos de um trabalho maior, o qual vem sendo desenvolvido no mestrado em Educação na linha de história e culturas educacionais. A pesquisa está em andamento mas acreditamos que o acúmulo até aqui conquistado contribui ao debate proposto pelo evento e que converge ações e reflexões sobre a investigação qualitativa em educação. Nos importa por ora lançar luzes ao objeto que é a Ludoteca e ao modo como buscamos investigá-la e que mescla teoria, subjetividade, imagem e auto-biografia. É propósito futuro que a consecução dos objetivos nos mantenha em posição de socialização e diálogo junto aos pares.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BORGES, M. E. L. *História & fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CARLOS, A. F. *A (re) produção do espaço urbano*. São Paulo: Edusp, 1996.
- DUBOIS, P. *O Ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papirus, 1993.
- HELLER, A. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.
- KOSSOY, B. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.
- KOSSOY, B. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- LEFEBVRE, H. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.
- MARTINS, J. S. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MAUAD, A. M. *Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces*. Tempo, v1. N2. UFF, Rio de Janeiro: 1996.
- SANTOS, S. M. P. dos. *O lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis. Vozes, 1997.
- SARMENTO, M.J. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. *Revista Eletrônica Zero-a-seis*. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação, UFSC, n 14, agosto – dezembro de 2006.
- SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade: Revista de ciências da Educação* – Centro de Estudos Educação e Sociedade – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES – Vol. 26, n 91, Maio - agosto, 2005.

Photographic narratives as ways to understand the space of toy library UFG/RC

Rogério Santos e Silva, Paulo, ppaulao@hotmail.com¹

Pereira de Araujo, Juliana, juliana.barrado@gmail.com²

¹ Mestrando em Educação UFG/ Regional Catalão

² Professora Doutora do Departamento de Educação UFG/Regional Catalão

Abstract: *This article derives from the initial reflections of a research in progress that aims to investigate the meanings of childhood cultures made in the space of a toy library from analysis of photographic narrative of a toy library. The hypothesis of the research is that the toy library of images inspire senses that go beyond the playfulness and care likewise contribute to the preparation of that space as a place of observation and understanding of changes in meaning of childhood cultures that express themselves through play. From these initial reflections we understand the space of toy library as a place full of narratives and therefore field for qualitative research. It is worth noting that this proposed work - Master's project is in the development process, having no results until the moment*

Keywords: *Space; Toy Library; Photographic.*

“Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”

“HISTÓRIA DO LIVRO ESCOLAR: GOYAZ, NO CORAÇÃO DO BRASIL”

OLIVEIRA, Ingrid Janini Ramos, ingridjanini@gmail.com
PERES, Selma Martines, selmamartines@uol.com.br

Bolsista Pibic/FAPEG – UFG/RC/UAAE
Prof. Adjunto - UFG/RC/PPGEDUC

Resumo: *O presente trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa de PIBIC, que tem como objetivo a análise do livro didático “Goyaz, Coração do Brasil” da autora Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, publicado em 1934. Esta obra foi a primeira publicação sobre a história de Goiás como material didático para o uso nas escolas primária em todo o estado. Neste texto é apresentado alguns estudos sobre a história do livro e do livro didático, dados da autora Ofélia Sócrates e uma breve caracterização da obra adotando como perspectiva metodológica a análise documental e o estudo bibliográfico.*

Palavras-chave: *livro didático; Goyaz, coração do Brasil; história do livro.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que tem como objetivo a análise do livro didático “Goyaz, Coração do Brasil” da autora Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, publicado em 1934, sendo o primeiro livro didático a trabalhar a história de Goiás nas escolas primárias.

Para desenvolver este estudo o fundamento teórico metodológico pautou-se na pesquisa documental, que segundo Cellard (2010), a partir do estudo de documentos é possível acrescentar a dimensão do tempo a compreensão do social, tendo as seguintes análises: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto e a natureza do texto.

Pesquisar sobre a história de um livro, neste caso, “Goyaz, Coração do Brasil”, exige primeiro, o exercício de pensar sobre a história do livro. Assim, apresento, de modo breve, o percurso acerca da história do livro para compreender seu processo de desenvolvimento, desde as tábuas de argila, a invenção de Gutenberg chegando às inovações tecnológicas da atualidade.

Outro aspecto significativo é pensar sobre a história do livro didático, haja vista que o livro de Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, se caracteriza como obra de referência didática. Nestes termos, o livro didático como material para o auxílio do professor, tem sido foco de estudo de vários pesquisadores, que reconhecem

sua importância para investigar o contexto histórico em que a obra foi utilizada, os conteúdos trabalhados, a metodologia indicada e muitos outros assuntos podem ser abordados, pode-se dizer então, um material riquíssimo para estudos.

Nesse sentido, o presente texto apresenta aspectos históricos acerca do livro, a caracterização do livro didático, a apresentação da autora Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro e da obra “Goyaz, Coração do Brasil” e por fim, é realizada uma reflexão deste que foi o primeiro livro didático de história adotado em Goiás.

2. LIVRO: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história do livro segue as transformações sócio-histórico e culturais da sociedade, assim, desde a antiguidade até os dias atuais o que se pode observar são os diferentes suportes para o registro da escrita, como por exemplo: as tábuas de argila usadas na mesopotâmia, o papiro, o pergaminho, tecidos, cerâmicas, folhas de palmeiras e ainda, o manuscrito, o impresso e o digital. (BELO, 2002). Ao estudar a história do livro é possível detectar alguns marcos que contribuíram para mudanças significativas na cadeia produtiva do livro, como por exemplo, a invenção de Gutenberg. A partir da invenção da prensa destaca-se a possibilidade de produzir um número maior de livros em um tempo menor, momento no qual houve uma grande

expansão em relação aos livros, caracterizado por Chartier (1999) como uma “cultura do impresso”. No entanto, o autor faz a ressalva que muito antes da descoberta de Gutenberg, no oriente, especificamente na China e no Japão, já tinha um tipo móvel, porém não era usada de forma ampla, sendo limitado a trabalhos religiosos, textos oficiais e livros escolares.

Os livros carregam características e histórias que apresentam indícios do momento histórico vivido, para além do que está escrito neles. Nestes termos, é possível notar a capa, o miolo, as fontes e o próprio texto que estes mudam ao longo do tempo, se apropriando das novas tecnologias, respeitando os acordos ortográficos, dentre outros. Observa-se assim, os processos relativos à editoração, a produção do livro, distribuição até chegar ao leitor.

Outra forma de perceber o livro é tomá-lo como uma mercadoria, segundo Belo (2002, p. 44): “O livro impresso, além de ser um meio de divulgação de textos e imagens, é também visto como uma mercadoria com a qual se envolvem novas categorias de atores sociais, desde humildes trabalhadores artesanais até grandes comerciantes internacionais”.

Frente a expansão do mercado editorial e das novas possibilidades de produção do livro ampliam-se também a veiculação de gêneros textuais atendendo os vários gostos e a diversidade de leitores, como por exemplo, desde livros para as crianças pequenas planejados pedagogicamente a elas, como para adolescentes e adultos de entretenimento à livros técnicos.

Com o acesso as novas tecnologias, não podemos deixar de citar a inquietação que há em relação ao futuro do livro, no temor de que se torne algo esquecido no passado. O que antes existia no formato impresso, hoje o livro pode ser acessado no próprio smartphone, computador, *e-readers* que garantem facilidade no transporte podendo ter vários exemplares em um só aparelho, deixando de lado os livros físicos (BELO, 2002).

Conforme aponta o autor, a discussão acerca do possível desaparecimento do livro físico, parece algo muito distante, pois há diversos tipos de leitores, há os que apreciam o suporte digital, mas, há outros leitores que não abrem mão do livro impresso, para aprecia-lo página por página. Enfim, as análises acerca da revolução do livro e da leitura que tem como foco o impresso e o digital, ainda são muito incipientes, sendo mais adequado falar da coexistência de livros digitais e impressos em nossa sociedade.

2.1. Livro Didático: História e Caracterização

Não se tem muito a dizer sobre a história inicial do livro didático, o que estudos apontam é que antes da existência da prensa os livros eram escritos a mão, e por isso mesmo, não era possível a utilização de livros específicos nas escolas. No entanto, com a produção em larga escala facilitou a aquisição e o acesso desse material nas escolas. (GATTI Jr. , 2004)

Estudando o livro didático e todo o seu percurso até a atualidade podemos enfatizar vários momentos históricos em que este recurso pedagógico contribuiu para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de ideologias, regimes democráticos, valores morais, sociais e religiosos. Segundo Munakata (2012), analisar a produção do livro didático possibilita observar os múltiplos sujeitos envolvidos, tais como: autores, editores, ilustradores, revisores, divulgadores, consultores e, ainda leitores e tantos outros. De modo geral, quando refletimos sobre o desenvolvimento do livro didático pode-se destacar também, um fato histórico, como por exemplo, o período da ditadura – em que os livros didáticos da época traziam características próprias do momento vivido, expressos nas capas, figuras de soldados no decorrer do livro e os textos exaltando a ordem e a disciplina, etc.

No Brasil até os anos de 1920, a circulação era basicamente de livros editados e impressos no exterior, e o acesso a esse material era restrito, sendo assim destinados somente as classes mais elitizadas. Contudo, a partir da década de 1930, autores brasileiros começaram a ganhar espaço no cenário nacional, ainda que, os manuais escolares eram muito utilizados, a esse respeito, Décio Gatti Júnior (2004, p.37) afirma que: “O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam”.

Contudo, houve um período em 1960, em que foi necessário a transição dos manuais para os livros didáticos, tendo uma atenção maior a realidade das escolas que naquele momento compreendia em um contexto diferente com a expansão das escolas, o livro didático se torna

um instrumento fundamental, tendo papel central no universo escolar e nos planos dos governantes, especialmente no período da ditadura militar (GATTI Jr., 2004).

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

“Goyaz, Coração do Brasil” – Autora e Obra

Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, nasceu em 1900, no Rio de Janeiro. Segundo estudos de Ribeiro (2011), Ofélia desde a sua infância tinha vínculo com Goiás, formando-se em pedagogia na escola Normal de São Paulo em 1918. Ela mudou-se em 1922 para Goiás, onde se tornou professora do Grupo Escolar da Capital, assumindo a diretoria dessa escola em 1925. Destaca-se a influencia das classes dominantes que dirigia o estado, na Primeira Republica, no qual permaneceu durante a transição para o governo pós-1930. Segundo Ribeiro, Ofélia foi peça fundamental para a educação em Goiás, produzindo o primeiro livro didático que trabalhava a história de Goiás nas escolas primárias, sendo também referência na formação de professores da época e, um exemplo de professora aos seus alunos. O livro *Goyaz, coração do Brasil* foi adotado nas escolas primárias de Goiás, conforme anuncia o Decreto n. 4.349, de 26 de fevereiro de 1934 (GOIÁS, 1934, p.6 apud RIBEIRO, 2011, p307).

O livro contém 44 textos e possui poucas ilustrações, constituído por 215 páginas, sendo um livro de leitura especificamente didático. Segundo, Medeiros (2011), a proposta de Ofélia Monteiro é apresentar a história de Goiás a partir de pensamentos organizados de modo a promover as riquezas do estado e do seu povo partilhando assim, as ideias de ‘nova republica’ e do concerto geral da nação e da civilização’. Para ele, nessa obra, a autora exalta o estado de goiás, apresentando uma coleção de imagens de sonhos e paisagens seguido por prosas, representando as potenciais riquezas do Brasil Central. Destaca-se ainda, o universo simbólico do Estado, como hino, brasão, personalidades, as letras e a instrução, culminando com a

inserção de Goiás no concerto da nação, através da revolução de 1930.

Por fim, pode-se dizer que pesquisar sobre o livro e o livro didático, especificamente a obra *Goyaz, coração do Brasil* permite conhecer um pouco mais sobre a educação e a história da sociedade goiana nas décadas de 1930 e 1940.

REFERÊNCIAS

BELO, A. História & Livro e Leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CELLARD, A. A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos / tradução de Ana Cristina Nasser. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHARTIER, R. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, História e História da leitura**. Campinas-SP: Mercado das Letras; ALB, 1999.

GATTI JÚNIOR, DÉCIO. A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990) Bauru, SP: Edusc, 2004.

MEDEIROS, WILTON DE ARAUJO. Publicações Oficiais em Goiás (ANOS DE 1930): imagem como estrutura e bricolagem. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas SP, v. 12, n.3 (30), p. 179 197, set./dez.. 2012.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Cultura Histórica e História ensinada em Goiás (1846-1934). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2011.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

OLIVEIRA, Ingrid Janini Ramos

"HISTORY OF SCHOOL BOOK : GOIAZ , HEART OF BRAZIL".

**OLIVEIRA, Ingrid Janini Ramos, ingridjanini@gmail.com
PERES, Selma Martines - selmamartines@uol.com.br**

Pibic/FAPEG - UFG/RC/UAAE
Teacher Doctor UFG/RC/PPGEDUC

***Abstract:** The present work presents partial results about a research project of PIBIC which aims to analyze the textbook "Goiaz, Coração do Brasil" (Goiaz, Heart of Brazil) by the author Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, published in 1934. This work was the first publication about the Goiás's history as didactic material to be used in the primary schools throughout state. In this text it is presented about history of the book and the textbook, data from the author Ofélia Sócrates and a brief description of the work, adopting as a methodological perspective the documental analysis and the bibliographical study.*

***Keywords:** textbook; Goiaz, the Heart of Brazil; history of the book.*

O USO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Lucas, Rejane Guimarães de Mello¹, remellucas@ibest.com.br-
Peres, Selma Martinez², selmamartines@uol.com.br

1Mestranda – PPGEDUC/RC/UFG

2 Prof. Adjunto – PPGEDUC/RC/UFG

Resumo: Este estudo é um recorte de pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão (PPGEDUC-UFG/RC). Tem por objetivo analisar o uso dos livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior do estado de Goiás, em oficinas de leitura. Entende-se que o aprendizado significativo das crianças e o processo de alfabetização, podem ser reforçados com a democratização do acesso às obras literárias nas escolas da rede pública de ensino do Brasil, por meio de programas de incentivo e fomento à leitura como o que passa a ser aqui discutido. Assim, o presente estudo tem por objetivo apresentar a trajetória do PNBE, além de demonstrar a possibilidade do uso dos acervos distribuídos pelo governo federal em salas do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Foram adotados como percurso metodológico, a análise documental, sendo utilizadas fontes como o próprio Programa e Leis que regulamentam a política de leitura vigente no país, e ainda foram utilizados, com base nos princípios de uma pesquisa-ação, dados oriundos de intervenções, sendo realizadas oficinas de leitura. Mediante tal proposta foi constatado que os alunos do primeiro ano recorriam diariamente ao acervo do PNBE, sendo que as oficinas literárias possibilitaram a ampliação dessa apropriação, envolvendo toda a turma a partir da leitura de histórias que compõem o acervo do Programa.

Palavras-chave: Políticas de Leitura; PNBE; Oficinas de Leitura.

1. INTRODUÇÃO

O acesso aos livros literários tem se efetivado com relevante diversificação nas diferentes modalidades de ensino, mediante programas do governo federal de incentivo à leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE, que distribui há quase vinte anos, obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, materiais de pesquisa e de referência a alunos e professores das escolas de educação básica do país.

Na escolha dos títulos para o leitor, tornou-se primordial observar o caráter artístico da obra, no escopo de possibilitar a formação de um repertório que ultrapasse a literatura de massa. Esse é um critério para a formação dos acervos do PNBE. (RAMOS, 2013).

É preciso ressaltar que as obras que fazem parte da política de distribuição de livros têm chegado às escolas públicas brasileiras, porém é importante questionar se os livros vêm sendo apropriados pelas crianças do ciclo de alfabetização. As pesquisas apontam que a distribuição dos livros se consolida, porém, faz-se importante ressaltar que esta política pública de leitura, precisa ser acompanhada de uma

política de formação de leitores para mediar o contato das crianças com os livros. (PAIVA, 2012).

O contato com a literatura pode potencializar o leitor a ampliar os referenciais de mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal, etc. (PERROTI, 1990). Essas diferentes formas de linguagem possibilitam fazer da literatura um importante produto cultural. Assim, os livros do PNBE, compõem um importante e valioso meio que pode auxiliar o processo de construção significativa da aprendizagem e a formação intelectual do indivíduo, podendo o material ser apropriado tanto pelo aluno como pela comunidade.

Levando em consideração a importância da leitura na formação do indivíduo, foram realizadas oficinas de leitura numa escola no interior de Goiás.

Justifica-se a pesquisa no contexto escolar tendo em vista que uma política que privilegia a mediação, por meio da distribuição de livros, precisa comprometer-se com seus usos e sua circulação. (PAIVA, 2012, p. 30).

Compunham a sala do 1º ano, vinte e um alunos, sendo os mesmos, voluntários da presente

pesquisa, cujo objetivo foi o de promover momentos de interação dos alunos com os livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE, por meio de oficinas literárias, com a intenção de despertar o interesse pelos livros de literatura infantil e ampliar o uso do acervo no ambiente escolar, utilizando-se dos elementos que constituem a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação tem por princípio a transformação de uma realidade estabelecida, além de produzir conhecimentos relativos a essas transformações. (BARBIER, 2007).

Com o objetivo de provocar mudanças no cotidiano dessa escola, optou-se pelos princípios dessa metodologia para através de intervenções que são as oficinas de leitura, possibilitar um processo de reflexão na concepção que os alunos têm dos livros literários.

O presente artigo foi construído tomando-se como referência três das cinco oficinas de leitura realizadas na turma. O estudo faz parte da Dissertação de Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (PPGEDUC/UFG/RC). Assim, o texto está organizado em duas partes, a primeira discute o funcionamento do PNBE e a segunda, relata as oficinas de leitura, trazendo considerações acerca do uso do livro literário na escola.

2. O FUNCIONAMENTO DO PNBE

O governo federal nos últimos anos vem investindo no incentivo da leitura no país por meio das políticas públicas. Criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE distribui acervos às bibliotecas e a alunos e professores das escolas públicas do país.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 584, de 28 de Abril de 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso e se constituiu de diferentes formas durante a permanência de quase vinte anos, sendo mantido o seu objetivo, como traz o art. 2º da Resolução nº 7, de 20 de Março de 2009 que é o de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

De 1998 a 1999 foram beneficiados 27,4 milhões de alunos com acervos para as bibliotecas das escolas. Em 2000, as obras pedagógicas foram voltadas para os professores. A partir do ano 2001, o PNBE passou a distribuir os livros diretamente aos alunos matriculados nas 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, recebendo a denominação de “Literatura em minha casa”. (FERNANDES, 2013).

Em 2002, o Programa além de continuar a ação: “Literatura em Minha Casa”, também distribuiu nas escolas, acervos para suas bibliotecas. Essa ação, de acordo com pesquisadores da área (Fernandes, 2007), garantiu o incentivo à leitura e a troca de livros entre os beneficiados e suas famílias. O Programa em 2003 contou com a realização de cinco ações distintas: Literatura em minha casa, Palavra da Gente; Casa da Leitura; Biblioteca do Professor; Biblioteca Escolar. Não houve uma versão do PNBE 2004.

Os alunos voltam a ser beneficiados em 2005, sendo que o acervo das bibliotecas das escolas com as séries iniciais do Ensino Fundamental foi ampliado. Em 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- CEALE, da UFMG, passa a ter a responsabilidade de avaliar e selecionar os livros de literatura distribuídos pelo MEC.

O Ceale conta com pareceristas, vinculados a instituições públicas de ensino superior e da escola básica. Ainda realiza a seleção de obras para a composição dos acervos, o que permite a distribuição de livros de literatura para todas as escolas públicas do país, visando ao estímulo à leitura e à formação de leitores. (PAIVA, 2012, p. 24).

Em 2007, o Programa passa a se referir ao ano de atendimento e não mais ao ano de aquisição como acontecia até 2006. Não existiu a versão do PNBE 2007 (PAIVA, 2012). Quanto às obras de literatura em 2008, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio receberam o acervo do Programa, que também contou com o PNBE Especial 2008¹. Quase 30 milhões de alunos foram beneficiados com essa edição do Programa.

Em 2009, foram atendidas as séries finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. No ano seguinte, a distribuição envolveu alunos da Educação Infantil, ano iniciais do ensino fundamental e a EJA, sendo criados editais complementares como PNBE Periódico e PNBE Professor. Também foi distribuído o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Mais de 248 mil escolas foram contempladas, um total de mais de 24 milhões de alunos beneficiados. Em 2011, o atendimento se deu aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do médio.

Para a versão do PNBE/2012, foi lançado o edital de periódicos, e outro dos ciclos da educação com obras para os anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Infantil. Em 2013, a

¹ No anexo II do Edital do PNBE Especial 2008, há uma declaração, na qual os autores das obras deveriam assinar, permitindo a adaptação de forma a atender aos alunos portadores de necessidades especiais. Disponível em [file:///C:/Users/Cliente%20Especial/Downloads/edital_pnbe_2008%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente%20Especial/Downloads/edital_pnbe_2008%20(1).pdf). Acesso em 05/03/2015.

aquisição e distribuição das obras literárias foram direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo ainda lançado o PNBE Temático². A versão PNBE/2014 foi direcionada aos anos iniciais do E.F., EJA e Educação Infantil, sendo distribuídos mais de 5,5 milhões de livros, o que atendeu mais de 13 milhões de alunos só no Ensino Fundamental.

O critério de seleção dos títulos do PNBE para a realização de oficinas de leitura com o 1º ano do ciclo de alfabetização partiu de observações realizadas na biblioteca da escola. Nesse ambiente foi verificado que as crianças alcançavam apenas as três primeiras prateleiras das estantes de livros. Foram selecionadas obras das prateleiras mais altas para discussão com as regentes.

2.1- Oficinas de Leitura e o Uso do Acervo do PNBE

Para intervir na prática leitora dos alunos do 1º ano, pesquisadora e regente escolheram títulos que foram lidos em voz alta em decorrência da escassez de exemplares para todos os alunos.

Após as leituras, era estabelecido um diálogo com a turma, onde cada aluno relatava voluntariamente, sua experiência sobre o assunto em debate. O acúmulo de informações que o aluno traz é resultado de escolhas feitas a partir de milhões de possibilidades, “escolha esta que, por sua vez, se faz em função das relações que os sujeitos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos”. (BRITTO, 2006, p. 78).

As atividades foram planejadas de maneira cuidadosa e sistemática, envolvendo os alunos em momentos prazerosos, ativos e dinâmicos.

A primeira oficina de leitura teve a duração de 50 minutos e contemplou a realização de um cartaz, no qual os alunos colaram a figura dos animais referidos no livro *Com quem será que eu me pareço?! PNBE 2010*, de Georgina Martins. A história se passa num zoológico, sendo que os filhotes dos bichos perguntavam às mães com que criança eles se pareciam. Uma discussão a respeito das diferenças do indivíduo, que na infância costuma ser questionada. Os alunos relataram experiências vividas com os animais domésticos e mencionaram situações reais veiculadas na televisão em 2014, quando um tigre atacou um menino no estado do Paraná. Em seguida, eles escreveram o nome dos animais conforme eram mostradas as figuras e ainda relacionaram o animal

às características físicas e comportamentais relatadas pela pesquisadora.

Faz-se importante justificar que essa atividade foi tomada em sua dimensão principal, exaltando o aspecto artístico, de fruição e de envolvimento do livro com o leitor, o que não impediu que fosse feita uma ligação com os conteúdos escolares, pois a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola. (SOARES, 2006).

Assim, a autora discute como a literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada, apontando implicitamente como ela poderia ser feita de maneira adequada: “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2006, p. 25)

A cantiga popular “Atirei o pau no gato” e “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes foram executadas em CD para encerrar a oficina, que além de abordar o tema em apreciação oportunizou o aprofundamento das discussões acerca dos animais domésticos e selvagens, ampliando e, não meramente, reforçando o conteúdo visto semanas antes.

Outro livro utilizado nas oficinas de leitura foi *Dentro da casa tem.../PNBE 2010*, de Márcia Alevi, com duração de 45 minutos. O livro trata de uma casa que tem um armário e, dentro dele, uma caixa. Nessa caixa tem um vidro bem fechado. O enigma para o leitor é descobrir o que tem dentro do vidro. Foi elaborado um painel com o desenho da planta de uma casa, nele os alunos mobiliavam os cômodos com os móveis que foram coloridos por eles. Foi pedida a identificação dos móveis para que fossem colados no cômodo, tendo como fundo musical *A casa e Um, dois, três*, de Vinícius de Moraes, ambas da obra *A Arca de Noé*. A oficina também contou com a realização de frases, sendo formadas duplas em que pelo menos um dos integrantes apresentava maior facilidade com o código escrito. Um aluno chorou por não conseguir realizar a atividade, sendo que por diversas vezes, ele apresentava ansiedade de ler como os colegas.

Nesse sentido, Saraiva (2001) ressalta que a palavra é uma via de exclusão social, que pode interferir na posição hierárquica dos indivíduos, diferenciando o mundo dos adultos e das crianças.

Se a palavra escrita pode separar os que têm acesso ao conhecimento daqueles que ainda não dominam tal prática, o processo de alfabetização nos leva a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por alguns alunos na realização do registro e leitura, levando a considerar que as experiências são distintas, cada criança tem seu tempo de compreensão e de aprendizagem, o que não significa atrasos em relação às demais.

² O PNBE Temático é composto por nove temas que atendem às especificidades brasileiras, tendo sido trabalhados e direcionados a estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse sentido, escrita e leitura estão associadas, tendo em vista que “sem a leitura, a escrita permaneceria na condição de letra morta, monumento mudo, parada no tempo e no espaço, bem aquém da oralidade”. (Yunes, 2003, p. 7).

A turma teve uma boa interação com a leitura do livro, participando com interesse e entusiasmo das atividades de colorir, escrever o nome dos móveis e objetos e depois colar na planta da casa. No registro de frases, as dificuldades surgiram em alguns grupos, porém a realização do trabalho em equipe despertou a capacidade de cooperação entre os alunos.

Foi ainda realizada a oficina com o livro, *A menina das borboletas*/PNBE 2010, de Roberto Caldas. A duração da atividade foi de 45 minutos. Esse livro apresenta narrativa visual. A história mostra a sequência de cenas em que uma menina tenta cultivar uma flor no jardim, mas passa por diversas frustrações até conseguir um lindo canteiro de flores.

O livro de imagem propiciou uma maior integração dos alunos, pois houve a participação conjunta no momento em que descreveram as ações da personagem. Após interpretarem cada cena, foi pedido que reproduzissem a história por escrito. Cada dupla descreveu apenas uma cena.

Conforme Soares (2008), no PNBE/2008, o livro de imagens teve a produção editorial dirigida predominantemente para a faixa etária da Educação Infantil, assim, a autora insiste que se esse tipo de leitura é excelente durante os primeiros passos da alfabetização, não menos importante é quando esse processo está em pleno desenvolvimento.

Essa atividade refletiu em diferentes formas de ler, sendo a leitura por meio de imagens tão importante quanto os livros de textos associados a ilustrações. A sequência das cenas compôs uma nova história, a qual foi intitulada por meio de votação, Gabriela e suas borboletas brilhantes. Os vinte e um alunos assinaram como autores dessa nova história que recebeu formato de livro.

Foi observada a preocupação de muitos alunos com a grafia correta, o que não era o objetivo da oficina. Porém, o interesse e a satisfação em executar a proposta da criação oral da história foi um momento de grande alvoroço e diversão.

3. CONCLUSÕES

As intervenções realizadas conseguiram ampliar a apropriação dos livros do PNBE pelos alunos do primeiro ano. Eles tiveram mais tempo para fazer a leitura, já que no dia-a-dia, o contato com os livros literários do PNBE é feito em tempo exíguo. Trabalhando em duplas, as oficinas de leitura permitiram momentos coletivos de grande

interação com a história, caracterizando o uso efetivo dos acervos do Programa. O aprendizado significativo das crianças e o processo de alfabetização puderam ser reforçados com a democratização do acesso às obras literárias.

AGRADECIMENTOS

A agência financiadora CAPES.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. 2007. *Pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. Portaria nº 584, de 28 de Abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Diário Oficial da União, Seção I, página 8.519.

_____. 2009. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Conselho Deliberativo. Resolução nº 7, de 20 de Março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-legislacao>. Acesso em 06/03/215.

BRITTO, L. P. L. 2006. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al.; *A Escolarização da Leitura Literária- o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed., 2ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica (pp.77-92).

FERNANDES, C. R. D. 2007. *A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo*. In: Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação. Londrina: EDUEL.

_____. 2013. Leitura, Literatura Infanto-juvenil e Educação [livro eletrônico]- Londrina: Eduel,.1 Livro digital: il. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>.

PAIVA, A. 2008. *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

_____. 2012. *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP.

PERROTI, E. 1990. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus.

RAMOS, F. B. 2013. *Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE-dados eletrônicos-Caxias do Sul, RS: Educs*.

SARAIVA, J.A. 2001. *Literatura e Alfabetização-do plano do choro ao plano da ação*. PNBE do Professor 2010.

SOARES, M. 2006. *A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. *A Escolarização da Leitura Literária- o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed., 2ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica,(pp. 17-48).

_____ 2008b. *Leitura e Democracia Cultural*.
In: PAIVA, Aparecida [et al] (Org.).
Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas.
Belo Horizonte: CEALE; Autêntica.
YUNES, E. 2003. *A Experiência da Leitura*. São
Paulo: Editora Loyola

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“Os autores são os únicos responsáveis pelo
conteúdo deste trabalho”.

The COLLECTION OF USE PNBE READING WORKSHOPS IN 1 YEAR BASIC EDUCATION.

Lucas, Rejane Guimarães de Mello, remellucas@ibest.com.br

Peres, Selma Martines, selmamartines@uol.com.br

¹Master's student- PPGEDUC/RC/UFG

²Prof. Adjunct - PPGEDUC/RC/UFG

Abstract. *This study is a research clipping performed in the Master's Education Course of the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás- Catalão Regional (PPGEDUC-UFG / RC). It aims to analyze the use of literary books of the National Program Library of the School (PNBE) by students of the first year of elementary school at a school in the state of Goiás, in reading workshops. It is understood that the children's significant learning and literacy process, can be reinforced with the democratization of access to literary works in the public school system in Brazil, through the encouragement and promotion of reading programs such as to be discussed herein. Thus, this study aims to present the trajectory of PNBE and demonstrates the possibility of using the collections distributed by the federal government in the first year classrooms of the literacy cycle. The adopted methodological approach was documentary analysis, and used sources such as the Program itself and laws regulating the current reading policy in the country, and was still used, based on the principles of action research, data from interventions collected from reading workshops. Upon such proposal was found that the first-year students resorted daily to PNBE collection, and the literary workshops allowed the expansion of this appropriation, involving the entire class by reading stories from the programs collection.*

Keywords: *Reading Policies; PNBE; Reading workshops.*

SAÚDE-TRABALHO, NO LOCUS RURAL

Borges, Danyelle, danyelle_borges_@hotmail.com¹

Diniz, Leidiane²

Mei, Paulina³

¹Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

²Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

³Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de psicologia do trabalho, e teve como propósito discutir a relação saúde e trabalho, através da articulação de aspectos teóricos com a vivência prática. O locus de trabalho foi o sindicato dos trabalhadores rurais, localizado na cidade de Catalão, estado de Goiás. Neste local, realizamos uma entrevista aberta com dois trabalhadores desta organização, sobre trabalho e saúde. Realizamos uma entrevista com dois trabalhadores rurais para conhecer sua realidade de trabalho, e também, de investigar a saúde do trabalhador rural. Neste sentido, o objetivo deste estudo é conhecer a realidade do trabalho no campo e assim, pensar nas questões referentes à saúde do trabalhador e seus desafios, para então problematizarmos maneiras de atuações possíveis da psicologia diante destas questões. Segundo os entrevistados o trabalho rural é desgastante e o trabalhador se submete a condições de risco. Porém é um tipo de trabalho em que o homem tem mais liberdade para realiza-lo do seu jeito singular. Vimos também que o trabalho ocupa uma posição central na vida destes trabalhadores. Desta forma acreditamos que atuação do psicólogo deve trazer alternativas que possibilitem a humanização do trabalho e que problematize as diversas questões que envolvem o trabalho no campo e a vida do trabalhador, pois apenas com o debate teremos modificações no sentido de melhorar às condições de trabalho no campo e assim evitar o adoecimento físico e psíquico destes trabalhadores.

Palavras-chave: psicologia do trabalho, saúde do trabalhador, trabalhador rural

1. INTRODUÇÃO

As questões referentes ao trabalho rural são pouco estudadas pela psicologia. Isso foi perceptível em nossa pesquisa, pois, tivemos dificuldades em encontrar produções científicas referentes à inserção da psicologia no ambiente rural.

Neste contexto, pensamos em trabalhar este tema não só pela escassez de estudos na área, mas também por considerarmos fundamental pensar neste campo de análise, visto que a economia do estado de Goiás é caracterizada pelo trabalho agrícola.

Posto isso, esse estudo teve como objetivo investigar a relação trabalho e saúde no contexto rural, e, conseqüentemente, pensar nas questões referentes à saúde do trabalhador e seus desafios, para então problematizarmos maneiras de atuação possíveis da psicologia diante destas questões. Para isso, o trabalho foi organizado em fundamentação teórica, metodologia, discussão e considerações finais e referências bibliográficas.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de campo, que incluiu uma entrevista com dois funcionários do sindicato dos trabalhadores rurais e uma entrevista com dois trabalhadores do campo, bem como, pesquisas bibliográficas em artigos acadêmicos, teses e livros. No que tange à abordagem do problema, esta é de ordem qualitativa, sendo este um trabalho empírico que busca relacionar fundamentação teórica e prática.

O local escolhido para desenvolver o trabalho foi o sindicato dos trabalhadores rurais, situado na cidade de Catalão, estado de Goiás. Foram realizadas duas atividades neste local. Sendo, que a primeira buscou apresentar a proposta do trabalho; discutir a relação homem e trabalho e saúde, estabelecer um vínculo com a instituição.

No segundo encontro, realizamos uma entrevista com o presidente do sindicato e a tesoureira do mesmo. Por meio deste instrumento, buscou-se conhecer a trajetória profissional destes

trabalhadores; sua relação homem-trabalho, como também aspectos da relação entre o sindicato com os trabalhadores rurais. Vale dizer que essa foi uma entrevista aberta, isto é sem uso de um roteiro estruturado. Desta forma, os entrevistados ficaram livres para falar de outras temáticas além das suas trajetórias profissionais e questões referentes ao sindicato rural.

Para enriquecer o trabalho, realizamos também uma entrevista semi- estruturada com trabalhadores rurais do estado de Goiás, visando abordar questões sobre trabalho rural, escolarização, saúde do trabalhador.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A priori discutimos a relação homem e trabalho, para isso recorremos a Vieira, Barros e Lima (2007). Para estes autores é comum, colocar o trabalhador na posição de mero executante de um rol de protocolos e de prescrições. Porém, muitas vezes o trabalhador ultrapassa o trabalho prescrito, pois, há gargalos que surgem no trabalho, em que os procedimentos, regras e normas, tornam-se insuficiente para resolver tal questão, logo, o trabalhador cria maneira singular de solucioná-los, isto é, ele irá construir, de forma particularmente singular, o “jeito de fazer” sua tarefa (Vieira, Barros e Lima, 2007).

Também, pontuamos as implicações desta relação, pode ser tanto positiva como negativa, isto é, dependendo das condições de trabalho e da relação gestor-trabalhador, o trabalho pode proporcionar tanto satisfação quanto insatisfação, o que é, conseqüentemente, corresponsável para o agravamento de doenças físicas e mentais (Oliveira, 2002).

Na sequência, abordamos a psicologia do trabalho aplicada no contexto rural. Neste ponto, percebemos que há raríssimas produções a respeito da atuação do psicólogo neste campo bem como pesquisas relacionadas com a saúde/adoecimento psicológica (o) do trabalhador. Uma das razões para isso seria que psicologia do trabalho desde seu desenvolvimento no Brasil bem como na atualidade, tinha/tem o papel primordial de atuar principalmente no processo de recrutamento e seleção de candidatos a cargos em empresas (Coelho, et al, 2011).

Por último abordamos o trabalho rural. Em resumo, percebemos que tanto na pesquisa teórica, cujo consultamos a obra de Valmir Luiz Stropasolas, “Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico” bem como

na pesquisa realizada com os trabalhadores rurais, que o trabalho infantil presente neste locus.

Ainda sobre o trabalho rural, abordamos através de Faria (2005) que a constante exposição do trabalhador ao ambiente aberto ou em contato com a natureza, assim, estes trabalhadores estão sujeitos constantemente a poeiras, microrganismos, produtos químicos, entre outras variáveis. Esse contexto pode emergir as patologias tanto fisiológicas e psicológicas. Porém vale ressaltar que a produção de Faria focaliza mais o adoecimento orgânico advindo da relação-homem rural e trabalho. Por outro lado, o adoecimento psicológico produzido desta relação é pouco questionado. Assim, mais uma vez destacamos ausente de produção psicologia neste campo. Os resultados, quando for o caso, e as conclusões do trabalho devem estar nesta seção.

4. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A princípio realizamos dois encontros com os funcionários do Sindicato dos trabalhadores rurais, senhor A e senhora B, que apesar de trabalharem no sindicato, ainda mantêm contato com meio rural e se identificam como trabalhadores rurais. Posteriormente fizemos uma entrevista com um trabalhador e estudante, C, e com um proprietário rural, D.

Três destes entrevistados destacaram que começaram a trabalhar precocemente sendo notável então, como o trabalho infantil era inerente ao ambiente familiar rural, visto que as famílias eram numerosas e os pais utilizavam a mão de obra dos filhos no sustento da família.

Também estes trabalhadores comentam que o trabalho no campo se inicia muito cedo e só se encerra com a noite, que por se tratar do trabalho conjunto com o lar, não há divisão entre casa e trabalho, diferença entre os dias com feriados e até mesmo o clima pouco influencia, porque o trabalho deve ser feito e como trabalhador é autônomo ele não é dispensado das suas atividades a não ser em casos excepcionais, como a doença que o impede. A esse respeito, o estudante de agronomia destaca um dado relevante acerca do trabalho rural, que é a organização dos horários, onde a facilidade de poder alterá-los se torna problemática, pois não estabelecem limites, isto é, não há um horário adequado para concretizar as atividades rurais, bem como não há férias, principalmente quando o trabalhador é proprietário.

Outro aspecto observado nesta experiência refere-se às dificuldades enfrentadas pelos funcionários do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, como por exemplo, o processo de aposentadoria, que na maioria das vezes é rejeitado

pelo INSS- Instituto Nacional do Seguro Social devido o descrédito que sofreram por problemas da administração anterior. Neste contexto, tais dificuldades produzem insatisfação para os funcionários com relação ao seu trabalho, que não é reconhecido por outras instituições e também pelos próprios contribuintes, gerando diversos transtornos.

Ao entrarmos na questão da saúde do trabalhador, a partir do diálogo com os funcionários do Sindicato Rural nos é apresentado um dado relevante para se pensar saúde, que é que os trabalhadores rurais, no geral, se consideram mais saudáveis que os trabalhadores urbanos, justificando isto com seu estilo de vida, que apesar do trabalho ser mais pesado (em termos de energia física), e por conhecerem ambas as áreas de trabalho, consideram que o trabalho urbano seja mais adoecedor, pois sentem prazer com as atividades do campo e o trabalho urbano é visto como uma obrigação da qual eles gostariam de ser dispensados.

A respeito de sua saúde, o proprietário rural, senhor D, relatou sentir dores físicas, cansaço e irritação, dizendo que os sintomas físicos poderiam estar relacionados ao trabalho rural. Percebemos que o processo saúde-doença está associado por ele aos sintomas físicos, uma vez que este não relaciona as dores físicas como possível decorrência de fatores psicológicos, como a exaustão no trabalho. Neste sentido, esta ideia é apoiada na abordagem tradicional de saúde, porque desconsidera a saúde mental. Assim, Assunção (2003) nos fala que ainda pensamos a saúde mediante o modelo tradicional, uma vez que não consideramos os aspectos não biológicos (psicológicos), na análise das causas do adoecimento gerado pelo trabalho.

A partir deste estudo com os trabalhadores rurais percebemos que o trabalho infantil é naturalizado, principalmente nas famílias extensas de pequenos produtores.

Além disto, embora o trabalho no campo seja desgastante, uma vez que o trabalhador utiliza

constantemente a força física, a percepção é de que o trabalho na cidade é mais difícil e desgastante, e que o trabalho no campo é libertador e relaxante. Logo, o trabalho rural não pode ser o responsável pelas mazelas acometidas ao trabalhador.

Neste contexto, embora a atuação do psicólogo no campo não possa ter a mesma estrutura que tem em outras áreas, ela pode ser relevante se pensada naquela realidade. O psicólogo poderia se inserir na zona rural, por exemplo, para realizar atividades de orientação-informativa sobre trabalho e saúde, doença, bem como realizar práxis que promova a reflexão e autonomia deste trabalhador. Os estudos, bem como a atuação do psicólogo devem ser direcionados então a trazer alternativas que possibilitem a humanização e reflexão do trabalho.

REFERÊNCIAS

- COELHO, L. F; COSTA, A. L. F; YAMAMOTO, O. H. JUL-DEZ 2011. O exercício profissional do psicólogo do trabalho e das organizações: uma revisão da produção científica. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(2) 21-35.
- FARIA, N. M. X.. 2005. A saúde do trabalhador rural. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. Universidade Federal de Pelotas Pelotas. 253.
- OLIVEIRA, P. A. B. 2002. Trabalho coletivo: a construção de espaços de cooperação e de trocas cognitivas entre os trabalhadores. Saúde mental e coletiva. Organizado por Wanderley Codo. Rio de Janeiro: Vozes.
- ASSUNÇÃO, A. A. 2003. Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*. 8 (4):1005 – 1018.
- STROPASOLAS, V. L. 2012. Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico. *Revista Latino-americana de estudos do trabalho*. 17(27).
- VIEIRA, C. E. C.; BARROS, V. A. e LIMA, F. P. A. jun, 2007. Uma abordagem da Psicologia do Trabalho, na presença do trabalho. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, 13 (1) 155-168.

HEALTH - WORK , NO LOCUS RURAL

Borges, Danyelle, danyelle_borges_@hotmail.com¹

Diniz, Leidiane²

Mei, Paulina³

¹Federal University of Goiás , Regional Catalão

²Federal University of Goiás , Regional Catalão

³Federal University of Goiás , Regional Catalão

Abstract. *This work is the result of a research and extension project of the discipline of work psychology, which aimed to discuss the man-work-health relationship, through the articulation of theoretical aspects with the practical experience. That said, our locus of work was the Rural Workers Union, located in Catalão, Goiás state. In this place, we held an open dialogue with two employees of this organization about work and health. In addition, we conducted an interview with two farmers to know your real work, and, in order also to investigate the health of rural workers. In this sense, the goal from the study is to know the reality of work in the field and so, think about the issues of health worker and challenges, and then problematize ways of possible psychological intervention on these issues. The rural labor although it is exhausting and the worker is subject to the conditions of risk, is a kind of work in which men have more freedom to realize by his unique way. We see that the work occupies a central position in the lives of these workers, most important even than health. Thus we believe that actions of the psychologist should bring alternatives that enable the humanization of work and discusses the various issues involving farmers and the worker's life, because only the debate will change towards improved working conditions in field.*

Keywords: *occupational psychology, occupational health, farm worker.*

JUST IN TIME E AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA MONTADORA MITSUBISHI MOTORS DO BRASIL S.A.

SILVA, Magda Valéria da, magdaufgatalão@yahoo.com.br¹
MARTINS, Mônica Kélen da Silva, monicakelen@hotmail²

¹ Professora da Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão;

² Graduada em Geografia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Resumo: *O presente texto objetiva refletir sobre o processo de reestruturação produtiva do capital mediante os princípios do Toyotismo e assim apresentar os principais impactos no trabalho e relações de trabalho. O Toyotismo implementa no espaço fabril os sistemas de gestão e gerenciamento do processo produtivo denominados Just in time e Kanban. Adota-se como objeto analítico a linha de produção da montadora Mitsubishi Motors do Brasil S.A., localizada em Catalão/Goiás. Especificamente, almeja apresentar os princípios do Just in time e Kanban, assim como as técnicas de abastecimentos e de reposição de peças adotados na linha de produção desta montadora (andon, supermercados e sequenciado e kaisen) e ainda refletir sobre os impactos desses procedimentos sobre o trabalho e o trabalhador (polivalência/multifuncionalidade, trabalho em grupo e terceirização). Em termos metodológicos o texto se estrutura a partir de leituras e pesquisas bibliográficas, comparadas com observações da linha de montagem realizadas durante três visitas de campo. Contudo, as análises apresentadas pautam-se em pressupostos teórico-metodológicos da ciência geográfica e visa contribuir para que reflexões mais aprofundadas sobre o modelo de produção adotado pela montadora, bem como seus impactos no trabalho e na vida do trabalhador passem a ser investigadas.*

Palavras-chave: *Toyotismo, Sistema de abastecimento, Trabalho, Trabalhador.*

INTRODUÇÃO

A decadência do modelo de produção fordista/taylorista no fim dos anos de 1960 leva a uma nova forma de reorganização da produção e da economia global. É nesse processo de reestruturação produtiva que as forças do capital conseguem introduzir novos métodos e pilares ao sistema produtivo, levando o mundo do trabalho a enfrentar novos desafios e problemas com a chegada da acumulação flexível, que tem como momento hegemônico o toyotismo, que se propaga através dos princípios do *Just in time e Kanban*.

A produção fabril passa a adotar procedimentos de abastecimento da linha de produção: *andon*, supermercado, *kaisen*, sequenciado, kit/pacote e outros. Junto à essas novas formas de organização produtiva, há também mudanças no trabalho e nas relações de trabalho, devido a adoção da flexibilidade, representada pela polivalência, trabalho em grupo e terceirização.

É com base nesses apontamentos que este texto se estrutura e visa contribuir com reflexões acerca do processo de produção desenvolvido na linha de montagem da indústria automotiva Mitsubishi Motors do Brasil S.A. (Mitsubishi ou MMCB), localizada em Catalão/Goiás, bem como destacar

seus impactos no trabalho, nas relações de trabalho e na condição sócio-histórica do trabalhador.

Ressalta-se que a montadora instalou em Catalão em 1998, atraída por incentivos fiscais, produz diariamente cerca de 300 veículos: Lancer, Pajero, L200 Triton e suas versões e ASX. A concepção e desenvolvimento produtivo destes veículos se dão nesta fábrica, cujas etapas envolve projeto, montagem, testes de qualidade e auditoria final. Além disso, importa os veículos Pajero Full, Outlander e Lancer Evolution X, que são distribuídos para o Brasil por meio de suas concessionárias.

Portanto, o foco deste texto é reportar ao sistema de gerenciamento e gestão da produção automotiva e aos processos e etapas que envolve a montagem veicular, bem como faz referências os impactos nas relações de trabalho e no cotidiano do trabalhador perante esses novos processos.

2. O TOYOTISMO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O JUST IN TIME E KANBAN

A decadência do modelo de produção fordista/taylorista no fim dos anos de 1960 e início dos 1970 é marcada principalmente pela rigidez da produção fordista, devido a incapacidade dos

princípios da produção em massa em responder a retração do consumo em massa.

Para Antunes (2009) alguns fatores contribuíram com tal decadência, dentre eles: aumento do desemprego, diminuição dos investimentos públicos e privados na indústria, eclosão de revoltas e ações ofensivas do operariado, internacionalização do capital e rigidez da produção fordista ao acompanhar as inovações técnicas e tecnológicas. Esses fatores permitiram que o capital se reinventasse sobre bases tradicionais, mas com uma nova proposta de reprodução e reorganização produtiva baseada em inovações tecnológicas.

Essa nova forma de reorganizar a produção é imposta a economia global via globalização na sua concepção de mundialização do capital, porém, não atinge homoganeamente os lugares. É nesse processo de reestruturação produtiva que as forças do capital conseguem introduzir novos métodos de produção e de trabalho mediante a acumulação flexível via toyotismo.

O toyotismo ou Sistema Toyota de Produção (STP) é desenvolvido no início dos anos de 1950 na fábrica da Toyota Motors Company, no Japão, por Taiichi Ohno e almeja aumentar a produtividade, apesar das limitações do sistema *Just in time* (JIT) e *Kanban*. É a partir dessas bases que o JIT ganha caráter universal no pós-1980 e se espacializa com a implantação na produção de seus princípios flexíveis.

Para Abramides e Cabral (2003, p. 4) "A acumulação flexível, com o toyotismo, torna-se para o capital tanto uma forma de maior exploração quanto de maior controle sobre a força de trabalho", ou seja, com a implantação dos princípios do toyotismo via JIT e *Kanban* o controle e domínio sobre a produção, o trabalho e o trabalhador são essenciais para a reprodução do capital.

Considerando que JIT é um modelo de gestão da produção, em que os insumos são fornecidos apenas no momento em que serão processados, a ideia de produção enxuta passa a imperar na produção industrial, no comércio e nos serviços, cujas implicações nos processos produtivos e no trabalho são notáveis. Já o *Kanban* implementa uma produção orientada e conduzida pela demanda do mercado de consumo.

As transformações no sistema de produção industrial são sentidas no modo de produzir e de administrar a cadeia produtiva, dessa forma, o aumento de produtividade, estoques mínimos, produção enxuta, eficiência, qualidade, novas formas de tecnologia e de gestão são efetivadas por meio de inovações tecnológicas aplicadas a fábrica.

As empresas baseadas nas técnicas do JIT tornam-se mais enxutas, eliminando os desperdícios em prol de competitividade e passam a adotar

procedimentos de abastecimentos da linha de produção, tais como: *andon*, *kaisen*, supermercados, CCQ, kit/pacote e sequenciado. A adoção da polivalência, do trabalho em grupo e da terceirização configuram em flexibilização produtiva e impactam na precarização do trabalho e na condição social do trabalhador. Estas questões serão analisadas conforme realidade apresentada na linha de produção da MMCB.

Nota-se que com a mudança do modelo de produção fabril fordista/taylorista para o toyotista, alguns elementos ainda se mantêm e continuam a conduzir a produção, dentre eles: a esteira, reprodução do capital, precarização do trabalho.

A esteira tanto na produção fordista quanto na toyotista permite a articulação de diferentes etapas de trabalho, além de dar ritmo e tempo necessários para a realização das tarefas pelos trabalhadores, dessa maneira, o ritmo da produção não é ditada pela capacidade de desempenho laboral do trabalhador, mas pela velocidade da esteira, que traz em si elementos que leve a reprodução do capital e precarização do trabalho.

Associado ao JIT tem-se o *Kanban*, que significa cartão em japonês "é um sistema de programação da produção puxada para atender as necessidades dos clientes e facilitar o gerenciamento visual da fábrica". (DAL FORNO, TUBINO, VALLE, 2007, p.2). A produção puxada é entendida como "um sistema de produção em que cada etapa do processo só deve produzir um bem ou serviço quando um processo posterior ou cliente final, o solicite". (DAL FORNO, TUBINO, VALLE, 2007, p. 3).

Em outras palavras, no *Kanban* a produção volta-se para atender a demanda do mercado consumidor, atuando em consonância com a ideia de produção enxuta e eliminando grandes estoques de produtos industrializados.

O *Kanban* surgiu inspirado no funcionamento de supermercados norte-americanos, em que alguns aspectos chamaram a atenção de Taiichi Ohno, pai intelectual do Toyotismo, dentre eles: a disposição de mercadorias em prateleiras, informações importantes codificadas em um pequeno cartão; a mercadoria é retirada pelo próprio consumidor e sua reposição é feita de acordo com a demanda. (ANTUNES, 2009; ALVES, 1999).

Com base nessas características observadas nos supermercados, começou-se a adotar o *Kanban* nas montadoras com as devidas adequações. Assim, com esse sistema não se produz nada até que o cliente (interno ou externo) solicite a produção. (DAL FORNO, TUBINO, VALLE, 2007).

Dessa forma, a produção atua diretamente associada ao sistema de controle e gestão de estoques. A programação da produção mantém um

sistema de planejamento eficaz para evitar desperdícios ou prejuízos financeiros, como: deixar produtos estocados por muito tempo sem usá-los na produção e/ou estocar produtos industrializados sem venda programada e, ainda, atentar para que não falte componentes na linha de montagem.

Contudo, nota-se que o JIT e o *Kanban* são sistemas de gestão de produção que mediante o uso de inovações tecnológicas realizam ajustes entre trabalhador e equipamentos, com o fim de aumentar a produtividade e maximizar os lucros, porém, o impacto nas relações de trabalho tem sido pouco pesquisado, pois o imperativo do capital camufla as lutas sociais por condições melhores de trabalho.

2.1. A Implementação das Técnicas de Abastecimento do JIT na Linha de Produção da MMCB

Considerando os pressupostos básicos do JIT e as observações empíricas realizadas a partir de três visitas à linha de produção da montadora da MMCB em 2009, para fins de pesquisa de campo para Tese de Doutorado, intitulada "*A indústria automobilística em Catalão/Goiás: da rede ao circuito espacial da produção da MMC Automotores do Brasil S.A.*", notou-se que a referida indústria adota esse modelo de gerenciamento e organização da produção automotiva. Observou-se também que a montadora mescla no processo produtivo padrões oriundos do fordismo/taylorismo com inovações do toyotismo.

Conforme preconiza esse novo modelo de produção e para que o fluxo de abastecimento da linha de montagem não seja interrompido por falta de componentes - *job stop* - é necessário que o sistema JIT em cumprimento ao que determina o *Kanban* adote técnicas complementares de abastecimento. No caso da montadora Mitsubishi, com base em informações resultantes de observações *in loco*, verifica-se que algumas técnicas são adotadas na linha de produção e no sistema de controle de estoque, entre elas: supermercado, *andon*, sequenciado e *kaizen*.

Na Mitsubishi os **supermercados** estão presentes na linha de produção e são representados por prateleiras e/ou contêineres onde ficam armazenadas peças de pequeno porte, como: parafusos, fiação, acessórios etc.

Segundo Franca (2007, p. 45) os supermercados: "É um sistema para abastecer itens em um ponto centralizado, geralmente de difícil acesso". Assim, o auto-abastecimento do supermercado é executado pelo próprio operador da linha de montagem da montadora em estudo. Porém, cabe esclarecer que os supermercados, são pontos de armazenamento (prateleiras/contêineres)

que acompanha a linha de montagem com peças comuns a um determinado modelo de veículo.

No entanto, o controle desses estoques nas prateleiras/contêineres se dá através dos cartões *Kanban*. Em cada supermercado há um painel porta-*kanban*(cartão), que é acionado eletronicamente pelo funcionário multifuncional.

Após esse procedimento o cartão é recolhido pelo pessoal de materiais (abastecedor), que circula pela linha de produção, passando por cada supermercado, de 10 em 10 minutos. O funcionário abastecedor comunica a falta de peças na linha de montagem através do coletor (scanner que faz leitura do código de barras do cartão disparado), assim o pedido de reposição de peças é processado no estoque e dentro de alguns minutos, um carrinho busca as peças faltosas e completa os supermercados. Essa técnica parte do princípio de que o abastecimento de componentes é proveniente do estoque.

Esse processo é repetido por diversas vezes durante o período em que a linha de montagem está em operação. A reposição nos supermercados deve seguir o que Dal Forno, Tubino e Valle (2007, p.3) afirmam: "O processo fornecedor precisa repor o supermercado antes que os níveis mínimos de peças definidos sejam atingidos." No entanto, essa reposição depende do quantitativo de material armazenado no estoque da montadora.

Outro procedimento de reposição de peças na linha de produção da Mitsubishi é o ***andon*** ou ***chamada direta***. É uma técnica que atua através da emissão de sinais eletrônicos capazes de informar a falta de um componente na linha de produção da montadora. Este procedimento tem como propósito o abastecimento de peças grandes e necessita do uso de empilhadeiras ou carrinhos. (FRANCA, 2007).

A *chamada direta* usa um coletor que envia automaticamente a falta de componentes, em seguida é realizada a reposição do produto. Entre os tipos de itens grandes usados pela montadora e que estão mais propensos à paradas na produção, estão: radiadores, escapamentos e para-choques. Como se trata de componentes de grande porte, não há espaço físico ao lado da linha de montagem para armazenar uma maior quantidade, assim, o abastecimento é sequenciado.

Além dessa função, o *andon/chamada direta* assume papel fundamental no processo de gestão e gerenciamento da linha de montagem, sendo um sistema de alerta de *job stop*, que pode se dá através do acionamento de sensores eletrônicos instalados ao longo da linha de produção e/ou de um painel eletrônico visível para toda a fábrica.

Ressalta-se que com o acionamento do painel de alerta de *chamada direta*, é possível que os

operadores resolvam o problema de abastecimento antes de acionar sinal vermelho e consequente parada de montagem.

Outro processo de abastecimento da linha de montagem da montadora é o *sequenciado*, que refere-se ao abastecimento em sequenciamento à linha de montagem de diversas peças oriundas do estoque. (FRANCA, 2007). Na Mitsubishi é chamado de *Chamada Direta Sequenciada*.

Segundo Heckert e Francischini (2009, p. 3) o abastecimento sequenciado, também é denominado de *Just in Time Sequenciado (JITS)*, isto é, "[...] as peças são entregues pelo fornecedor diretamente na linha de montagem da montadora, já na sequência em que serão colocadas nos automóveis".

A *chamada direta sequenciada* na MMCB se dá mediante o abastecimento da linha com o conjunto de rodas/pneus e de componentes plásticos (para-choques, para-lamas, proteção de carrocerias), cujas entregas são realizadas diretamente pelos fornecedores. Para tal a empresa fornecedora do conjunto de rodas/pneus - Fórmula R Indústria - e a de componentes plásticos - MVC Componentes Plásticos - possuem funcionários que os levam até a linha para serem devidamente montados. O abastecimento obedece a programação diária de produção de veículos. (SILVA, 2011).

O uso da *chamada direta sequenciada* requer confiança na parceria entre a montadora e empresas fornecedoras. Nesse caso, o fato dos fornecedores estarem sediados nas proximidades da montadora ou dentro de sua área industrial facilita o fornecimento de produtos, que pode ser realizado diversas vezes ao dia, além de reduzir custos com transportes.

Compreender as formas de abastecimento de uma linha de montagem automotiva requer estudos minuciosos e conhecimento de como ela funciona e se mantém em operação, no entanto, todas as técnicas usadas para abastecer a linha de montagem são complexas e exige o envolvimento de funcionários, além de serem responsáveis pela montagem, também são envolvidos na busca de soluções para possíveis problemas.

A busca de soluções de problemas ou montagens de processos, é conhecida como *Kaizen*. Esse procedimento é bastante comum na MMCB, e fica a cargo dos multifuncionais e encarregados de processos, que ao deparar com dificuldades na produção, inconformidades em peças e serviços atuam em equipe para buscar soluções.

As técnicas de abastecimentos *troca de equipamentos* (emissão de sinais eletrônicos de carrinho vazio para informar a falta de componentes) e *kit/pacote* (o número de unidades produzidas indica a necessidade de reposição de um conjunto de componentes), não foram detectadas

nesta montadora, sendo preciso, uma pesquisa mais aprofundada para verificação. (FRANCA, 2007).

Frisa-se que a implementação do JIT e somente das técnicas usadas na montagem veicular da Mitsubishi (*andon*, supermercados, sequenciado e *kaizen*) e tratadas neste texto não garantem seu pleno funcionamento, por isso, a empresa adota outras ações complementares na produção e, que necessitam de pesquisas mais detalhadas.

Contudo, nota-se que a produção na MMCB está integrada à demanda do mercado, exigindo um controle de qualidade e planejamento rigoroso para que as ações e medidas sejam eficazes durante a operação da linha. E ainda que a empresa monta veículos diariamente conforme a demanda do mercado consumidor (informada pelas concessionárias), ou seja, usa-se o sistema *Kanban*. Se de um lado, o mercado determina a produção, por outro, ele também determina o ritmo e tempo de trabalho ao trabalhador.

3. O JIT e os impactos nas relações de trabalho na Mitsubishi: alguns apontamentos

Com a revolução técnico-científica, os elos entre a máquina e a informática são aprimorados sistematicamente, resultando no aumento da automação, elevação na produtividade, ganhos em qualidade dos produtos postos no mercado para consumo e redução de vagas de emprego.

Reconhece que as tecnologias informacionais são indispensáveis para o desenvolvimento do sistema de gerenciamento da produção JIT, cuja gestão contribui para manter a continuidade e aceleração da produção, assim como permite controlar os processos produtivos tanto dentro, como fora da fábrica. Além disso, o JIT permitiu ainda mais controle sobre os meios de trabalho e domínio sobre o trabalhador.

Com a efetivação do JIT no espaço fabril, o capital busca meios e alternativas para retomar a acumulação, mediante a implantação de novas formas de gestão, controle do trabalho e ampliação da exploração da força de trabalho, que se dá pela mais-valia relativa, caracterizada pelo uso da inovação tecnológica e também pela mais-valia absoluta, representada pela ampliação do ritmo de trabalho, levando a "subsunção real do trabalho ao capital", devido o uso de máquinas na produção fabril. (ANTUNES, 2009, p. 39).

Nesse viés, é importante destacar que as técnicas de abastecimento e reposição de peças na linha de produção automotiva associadas ao uso de inovação técnica e organizacional no processo de trabalho diminui a porosidade, isto é, permite "reduzir o tempo de transporte de um produto ou informações entre uma operação e outra no espaço

da fábrica" (FRANCA, 2007, p. 46-7), que significa redução das barreiras espaciais entre as escalas geográficas. Compreendendo o estudo de Silva (2011), essa redução de tempo e eliminação de barreiras espaciais vai além do chão de fábrica, abrange o circuito espacial da produção da montadora em estudo.

Ainda, a redução do tempo entre as fases da produção, bem como a eliminação de algumas fases no processo produtivo representa a "exclusão de trabalhadores", cuja tarefa passa a ser realizada por um número reduzido de trabalhadores ou por robôs. (FRANCA, 2007, p. 48).

Isso significa que o sistema JIT desenvolveu-se como força antagônica aos trabalhadores, pois a automação e o controle das atividades produtivas leva o trabalhador a aumentar seu esforço físico e psicológico para desempenhar tarefas de forma condensada e múltipla, pois a eminência da demissão está presente no dia a dia do trabalhador.

Em outras palavras, o JIT ampliou o controle do trabalho e do trabalhador, tornando o processo de trabalho ininterrupto (sem paradas), eliminando as porosidades e exigindo cada vez mais um trabalhador atento no exercício de suas atividades.

O toyotismo via JIT adota uma organização da produção que traz uma nova intensificação do trabalho, por meio da "desespecialização dos trabalhadores qualificados", através da instalação de uma certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e das máquinas, e do "tempo partilhado", baseados em tarefas múltiplas, em padrões (de tempo e de trabalho) flexíveis. (ALVES, 1999, p. 111).

A polivalência torna-se "uma possibilidade produtiva vantajosa para a empresa" (FRANCA, 2007, p. 50). Imbuída desse preceito a MNCB, adota o trabalhador polivalente, conhecido como *multifuncional*, cuja atividade é controlar uma célula de produção na linha de montagem, ficando sob sua responsabilidade a qualidade do processo produtivo e a eficácia das tarefas executadas pelos trabalhadores desta célula. Nesse viés, o trabalhador multifuncional desempenha várias atividades ao mesmo tempo, portanto, mantém-se em estado de trabalho permanente, exigindo-lhe um esforço físico e mental constante.

A empresa utiliza ainda o *trabalho em grupo*, geralmente sob o comando do trabalhador multifuncional. É criado junto ao trabalhador uma ideologia voltada para a eficiência e necessidade de cooperação no trabalho, cujo espírito de complementariedade e solidariedade é permanente, pois a produção precisa ser cumprida no tempo certo e com a qualidade exigida. (FRANCA, 2007).

Essa captura ideológica torna-se alienante e induz o trabalhador a desempenhar tarefas laborais

sem reflexões sobre as condições degradantes de trabalho e de sua exploração em prol da reprodução do capital.

Por força do conjunto de princípios da flexibilidade são impostas condições flexíveis de ao trabalhador, que estão presente tanto dentro da fábrica e quanto em sua vida sociocultural. A flexibilidade captura a capacidade de reflexão do trabalhador sobre as condições de trabalho, as tarefas executadas no chão de fábrica e o leva a desenvolver habilidades diversas mediante a multifuncionalidade exigida pela produção flexível, torna-o desprovido da especialização e o conduz a agir de acordo com as regras do mercado de trabalho, perfazendo em um processo de precarização do trabalho contínuo.

As adaptações impostas ao trabalhador objetiva cumprir as prioridades do JIT e do *Kanban*, cuja base é a flexibilidade. Com isto, as linhas de produção são balanceadas para que a produção esteja ajustada às variações da demanda, possibilitando uma subserviência dos funcionários à máquina ou a tecnologia, em prol de apresentar poucas ocorrências que leve a desperdícios ou atrasos no processo produtivo, ou seja, há o aproveitamento total do tempo pela produção capitalista. Nesse sentido, Alves (1999, p. 87) afirma que: "A flexibilidade torna-se, no sentido geral, um atributo da própria organização social da produção".

Nota-se que dentro do espaço da fábrica da MNCB há a presença de trabalhadores terceirizados, marcando uma outra etapa na flexibilização das condições sociais do trabalho e da produção. As condições sociais da produção são diferenciadas, pois alguns setores funcionam com trabalhadores próprios e outros terceirizados, que por sua vez, pagam a seus funcionários salários inferiores aos dos trabalhadores da montadora.

Portanto, as técnicas do JIT e os sistemas de gestão da produção do *Kanban* adotados nesta montadora contribuem para realçar ainda mais o processo de exclusão social e de subserviência do ser humano as condições do capital.

4. CONSIDERAÇÕES

Com base nas reflexões citadas o toyotismo via JIT e *Kanban* enfatizam a gerência e organização no fluxo de produção, procurando fazer com que os produtos fluam de forma contínua através das diversas fases do processo produtivo, mediante a adoção de técnicas de reposição de peças no chão de fábrica. Para tais reflexões, abordou como esse processo é realizado na linha de montagem da indústria automotiva Mitsubishi, identificando que

a empresa usa os supermercados, *andon*, *kaisen* e sequenciado para realizar a produção de veículos.

Observou-se também que o uso constante desses procedimentos de abastecimento leva a uma intensificação do ritmo do trabalho, determinado externamente (mercado de consumo), impactando severamente nas condições de trabalho dentro da fábrica (multifuncionalidade, trabalho em equipe, terceirização), criando um processo de subjunção do trabalhador aos ditos do capital.

Por fim, nota-se que o toyotismo assim como o fordismo não consegue eliminar a precarização do trabalho no espaço fabril, ao contrário, acirra-a e superlativiza a separação entre trabalhadores e meios de produção.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. [10ª reimpr. rev. e ampl.]. São Paulo: Boitempo, 2009. 287p.

ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. do S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo**

Perspectiva. vol.17 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n1/v17n1a01.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

DAL FORNO, A. J.; TUBINO, D. F.; VALLE, A.C. R. do Implementação de Kanban de

Fornecedor, Transporte e Produção: estudo de caso em empresa de cabines de máquinas agrícolas. **Anais... XXVII Encontro Nacional de Engenharia da Produção**. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 09 a 11 de outubro de 2007. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2007_TR570426_9676.pdf. acesso em 05 de maio de 2015.

FRANCA, G. C. **O Trabalho no Espaço da Fábrica**: um estudo da General Motors em São José dos Campos (SP). 1.ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 176p.

HECKERT, C. R.; FRANCISCHINI, P. G. **Variações do Just-in-time na indústria automobilística brasileira**. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep1998_ar_t169.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2015.

SILVA, M. V. da. **A Indústria Automobilística em Catalão/Goiás**: Da Rede ao Circuito Espacial da Produção da MMC Automotores do Brasil S.A. 2011. 431 f. Tese (Doutorado em Geografia)- Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital**: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. 2. ed. Londrina/PR: Praxis, 1999. 185p

JUST IN TIME AND LABOR RELATIONS IN ASSEMBLY MITSUBISHI MOTORS OF BRAZIL S.A.

MARTINS, Mônica Kélen da Silva, monicakelen@hotmail.com¹
SILVA, Magda Valéria da, magdaufgcatalão@yahoo.com.br²

¹Graduated in Geography, Federal University of Goiás/ Regional Catalão;

²Professor of the Academic Unit Special Geography Institute, Federal University of Goiás/Regional Catalão

Abstract: *This paper aims to reflect on the process of productive capital restructuring by the principles of Toyotism and thus present the main impacts on work and labor relations. The Toyotism implements the factory space management systems and management of the production process called Just in Time and Kanban. Is adopted as an analytical object the production line automaker Mitsubishi Motors do Brazil S.A., located in Catalão/Goiás. Specifically, aims to introduce the principles of Just in Time and Kanban as well as the technical supplies and spare parts adopted in the production line this automaker (andon, supermarkets and sequenced and kaisen) and also reflect on the impact of these procedures on the work and the worker (multipurpose / multifunctionality, teamwork and outsourcing). In terms of methodology the text is structured from readings and literature searches, compared with assembly line observations made during three field visits. However, the analyzes presented are guided in theoretical and methodological assumptions of geographical science and aims to contribute to deeper reflections on the production model adopted by the automaker and its impact on work and worker's life become investigated.*

Keywords: *Toyotism, Supply system, Work, Worker.*

Digitalização de Fontes para Estudos em História da Educação: conservação e memória de escolas primárias de Catalão-GO

SILVEIRA, Adriana Ferreira drisoudedeus@hotmail.com

Graduanda em Pedagogia. UFG/RC. PIBIC/FAPEG

GONÇALVES, Ana Maria, anamaria.23@uol.com.br

Professora Associado II. UAEE/UFG/RC

As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

Resumo: *O presente trabalho resulta de um subprojeto vinculado ao projeto de pesquisa “A Instrução Elementar em Goiás: currículos e práticas educativas nos grupos escolares (1919-1971)”. Nossa proposta, intitulada “Digitalização de Fontes para Estudos em História da Educação: conservação e memória de escolas primárias de Catalão-GO”, se inscreve no universo de discussões e pesquisas preocupadas com a preservação e o acesso a fontes de pesquisa. Nesse sentido, realizamos leituras acerca de bibliografias que tratam da localização e conservação de fontes de pesquisa, assim como sobre concepções de arquivo. Num segundo momento, em andamento, estamos localizando e digitalizando documentos em arquivos de cinco escolas do município de Catalão. Após a digitalização e catalogação desses documentos faremos o registro em CD-Rom. Nesse processo constituiremos um acervo digital de documentos que dizem respeito às práticas de ensino, currículos, enfim registros relativos à história dos grupos escolares catalanos. Esse trabalho se insere na perspectiva da Nova História, que ampliou não somente a compreensão de documentos/fontes, mas também de objetos de pesquisa. Sabendo que esses indícios antes eram desprezados pela História Tradicional, hoje podemos destacá-los como parte integrante e formadora da História, ou seja, são experiências vividas, seja ela individual e/ou coletiva. Nesses termos, entendemos que esses documentos contribuem com a formação de um acervo digital que ampliará o acesso a fontes, as quais ampliarão o conhecimento sobre a escola primária em Goiás e o aprofundamento de estudos e pesquisas na área de história da educação goiana.*

Palavras chave: *Acervos, História da Educação em Goiás, Grupos Escolares em Catalão.*

1. INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo os humanos compreenderam melhor o valor da informação, por conseguinte, o valor dos documentos, não somente escritos, comprovados empiricamente, os quais constituem fontes, pistas, indícios, vestígios, que ajudam a analisar as práticas humanas no tempo e no espaço. Na perspectiva do trabalho de guarda e conservação desses documentos, assim como de sistematizar o controle das atividades cotidianas relacionadas à sociedade, no que diz respeito à vida social, política, econômica e cultural do indivíduo, surgiram os arquivos. De acordo com Lopes (2004, s/p):

Arquivos são locais destinados à guarda ordenada de documentos criados por instituições ou pessoas, no decorrer de suas atividades, buscando a preservação desta documentação como um conjunto e não como unidades isoladas, pois estes na sua maioria servem de prova de transações documentais realizadas e estão relacionados com os direitos e deveres destas instituições ou pessoas.

Considerando que as investigações em História da Educação apontam para a emergência de novas fontes para a pesquisa, tais como: fotografia, material escolar, relatos de inspetores, cadernos de alunos, exames, trabalhos escolares, livros de atas, livros de visitas, livros didáticos, cartilhas, diários de professores e de alunos, mapas de notas, mapas de frequência, dentre outros, os *arquivos escolares* vem sendo realçados como locais importantes para a pesquisa.

Mas, o que seria um *arquivo escolar*? A resposta a essa questão exige que pensemos a definição de *arquivo corrente*, *arquivo morto* e *arquivo histórico*. De acordo com Vidal (2005a, p.21), as secretarias das escolas em virtude de uma preocupação centrada em documentos de valor comprobatório mantém registro cuidadoso, referente à vida escolar, apenas do *arquivo corrente*, que segundo o *Dicionário de Terminologia Arquivística* diz respeito a:

Um conjunto de documentos estreitamente vinculados aos objetivos imediatos para os quais foram produzidos ou recebidos no cumprimento de atividades-fim e atividades-meio e que se

conservam junto aos órgãos produtores em razão de sua vigência e da frequência com que são por eles consultados.

Para a Vidal as secretarias das escolas não estendem o mesmo zelo para com os documentos históricos, os quais são acumulados em *arquivo morto*, comumente definido como: “depósito onde se acumulam os documentos já não mais necessários à administração, mas que ainda guardam valor legal”. (VIDAL, 2005a, p.21) Desse modo, acervos preciosos, que tornaria possível conhecer as atividades administrativa e pedagógica da educação ao longo do tempo, sofrem destruição progressiva em espaços inapropriados.

Vidal alerta para necessidade de construção de “planos de destinação” dos documentos para além da lógica administrativa no sentido de assegurar a preservação da memória da educação escolar no país. Nesse sentido, defende uma redefinição dos princípios quanto ao que guardar e descartar. Nessa direção defende políticas públicas de preservação de documentos, que propiciem uma parceria entre pesquisadores, arquivistas e profissionais da informática na elaboração de critérios técnicos para tais fins. A autora salienta a importância do acesso a esses depósitos no sentido de transformá-los em *arquivo histórico*, que são definidos, de acordo com o *Dicionário de Terminologia Arquivística*, como: “um conjunto de documentos custodiados em caráter definitivo, em função de seu valor”.

Cabe ressaltar que esse debate se coloca a partir do rompimento com as velhas tradições de pesquisa, especialmente com a abordagem trazida pela História Cultural, que abre um leque de novas temáticas e objetos, dentre eles a história das instituições escolares, seus arquivos e fontes. Nesse contexto, os arquivos escolares ganharam proeminência como “espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer e o pensar pedagógico no cotidiano das escolas”, conforme Bonato (2002, p.3).

Reafirmamos, por fim, que o arquivo escolar permite localizar fontes documentais variadas, de naturezas diversas, de caráter histórico, administrativo e pedagógico, as quais, concordando com Vidal (2005b, p. 24), podem:

[...] fornecer elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere).

Assim, nossa proposta de trabalho se inscreve nesse universo de discussão e soma-se às preocupações de pesquisadores preocupados com a preservação e acesso a fontes de pesquisa. Nesse sentido, estamos realizando a digitalização de fontes primárias, presentes em arquivos de algumas escolas públicas do município de Catalão-GO.

2. GRUPOS ESCOLARES

As pesquisas em história da educação têm avançando de modo significativo em termos de produção do conhecimento sobre a escola. Esses avanços se deram sob a perspectiva da Nova História.

Podemos destacar assim, o aparecimento de novos objetos de pesquisa: uma crescente atenção a indícios desprezados ou não percebidos pela História tradicional, como as evidências orais, as imagens, a iconografia, as escrituras privadas e ordinárias, a literatura e etc. (STPHANOU e BASTOS, 2005, p. 419)

Dentre os novos objetos de estudo estão os grupos escolares. Sobre essa instituição, importantíssima na história da educação brasileira, Faria Filho (2000, p. 147) informa:

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas.

Os primeiros grupos escolares do Brasil foram criados na última década do século XIX, mais precisamente no ano de 1893, na cidade de São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros. As salas de aula dos grupos escolares eram planejadas segundo preceitos médico-higienistas bastante precisos. (FILHO, 2000). Foi criado como elemento modernizador do sistema escolar, superando o modelo casa/escola. Foi através dos grupos escolares que se instituiu o ensino de forma seriada. Nessa forma de organização escolar, os alunos são agrupados em série, geralmente anuais, conforme seu nível de conhecimento dos conteúdos escolares. Esse projeto Republicano atravessou o passado imperial, com objetivo de modernizar e civilizar o povo, fazendo do Brasil uma nação progressista. Essa forma de ensino foi extinta com a promulgação da Lei 5.692/71, que estabeleceu o Ensino de Primeiro e Segundo Graus. (GONÇALVES. 2004)

A criação dos Grupos Escolares em Goiás se deu com a Reforma Educacional de 1918, durante o governo de Alves de Castro. “Na sua gestão (1917-1921), em 1918 veio a lume a importante reforma educacional que além de colocar a instrução primária nas mãos da esfera estadual, criou o Grupo Escolar nas terras Goianas”. (PINTO, 2012, p.303).

A primeira cidade goiana a demandar a construção de um grupo escolar foi Catalão, porém o primeiro Grupo Escolar a instalar-se em Goiás foi o da Capital, Cidade de Goiás, em fevereiro de 1919. (BRETAS, 1994)

3. GRUPOS ESCOLARES EM CATALÃO

Como foi mencionado anteriormente a Cidade de Catalão foi a primeira a pleitear a construção de um grupo escolar, contudo somente em 1923 teve seu início. O primeiro nome dessa instituição foi “Grupo Escolar de Catalão”, logo em seguida mudou para “Grupo Escolar Dez de Novembro”, depois passou a se chamar “Vinte e Nove de Outubro”, e por fim “Grupo Escolar Rita Paranhos Bretas” (CAMPOS, 1979, p.66)

O segundo Grupo Escolar inaugurado no município foi o Grupo Escolar Joaquim de Araújo e Silva, criado pelo decreto Estadual N. 694 do ano de 1948.

No Governo de JK (1955-1958) foi criado o “Plano Nacional de Erradicação do Analfabetismo”, e durante esse plano algumas cidades foram contempladas com a instalação de Grupos Escolares. Catalão foi uma das cidades contempladas com a instalação de grupos escolares. Nesse período foram criados os prédios das seguintes escolas: Wilson Democh, David Persicano, Dona Yayá e Rita Paranhos Bretas. (ALMEIDA, 2013)

4. HISTÓRIA A PARTIR DA ARQUIVOLOGIA

Os arquivos são parte importante para compreensão do passado. O principal objetivo dos arquivos é traçar uma linha histórica entre o passado, presente e futuro, facilitando assim o acesso a informações importantes, no que diz respeito à compreensão de determinado período histórico. Quando bem organizados, transmitem ordem e eficiência na pesquisa, evitando assim quaisquer transtornos e incoerência de informações.

Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de

reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio. (VIDAL, 2005, p. 18 apud NORA, 1993, p. 15)

A função principal de um arquivo é disponibilizar as informações contidas em seu acervo de maneira ordenada e funcional (LOPES, 2004)

Segundo VIDAL (2005) o apreço por arquivos vem da preocupação da sociedade em superar o esquecimento e o medo a perda generalizada da memória. Em consequência desse comportamento a sociedade vive uma “religião conservadora e no produtivismo arquivístico” VIDAL (2005), ou seja, um acúmulo de papel, que não salvará o homem do esquecimento. Vidal não pretende defender o fim dos arquivos, todavia considera que mais que depósitos de papel, os arquivos devem se constituir em lugares de memória.

Com o acúmulo de documentos nos arquivos fez-se necessário estabelecer novas técnicas de arquivamento e organização. Locais, portanto, que permitissem além das condições de guarda física do documento, o tratamento técnico e a organização da informação. VIDAL (2005)

Barletta (2005), também, trata desse aspecto conceitual dizendo que, em 1984, o Conselho Internacional de Arquivos (CIA) definiu a arquivologia como a disciplina que tem por objetivo dar característica funcional e procedimentos técnicos aplicados aos documentos. De acordo com autor, os arquivos são considerados um conjunto de documentos, seja de qualquer período, de quaisquer formas e suportes materiais, produzidos ou recebidos por pessoas físicas e jurídicas, de direito público ou privado no desempenho de suas atividades. Por conseguinte, desde que uma instituição jurídica ou uma pessoa física acumule documentos voluntariamente, eles passam, naturalmente a constituir um arquivo. (BARLETTA, 2005, p.103)

De acordo com Mattar (2003, apud BONATO, 2005, p. 196) pela lei brasileira, n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991, art. 2º, arquivos são considerados:

[...] os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação e natureza dos documentos.

Vale lembrar que com o crescimento do volume de documentos se fez necessário o desenvolvimento de novas técnicas de

armazenamento desses acervos, das quais podem ser destacadas as microfílmagens e GED (Gerenciamento Eletrônico de Documentos) por meio de digitalização. Os chamados acervos Digitais.

5. DESAFIOS DA PESQUISA

Temos buscado por meio de visitas às escolas “Colégio Estadual Rita Paranhos Bretas”, “Colégio Estadual Joaquim de Araújo e Silva”, “Wilson Democh”, “Colégio Estadual David Persicano”, e “Colégio Estadual Dona Yayá” fontes de pesquisa. Contudo, o acesso aos arquivos das escolas, bem como os da Subsecretaria de Educação tem sido bem mais difícil do esperávamos devido às mudanças físicas ocorridas. Por exemplo, o atual prédio da Escola Estadual Rita Paranhos Bretas é novo e muitos dos documentos se perderam com a mudança, o que tem ocasionado um problema para localização dos acervos. Uma de nossas perspectivas para nossa pesquisa é conscientizar sobre a importância de que se ter um arquivo bem organizado, utilizar novas técnicas de arquivamento, tais como os digitais, para que a nossa história não se perca.

A reprodução de documentos em formato digital tem facilitado muito o trabalho dos pesquisadores, economizando tempo na coleta de dados e potencializando o acesso e mobilização das fontes para produção da pesquisa. A disponibilização de fontes digitais encerra várias dificuldades, entre elas, a dos direitos de propriedade intelectual e da preservação e integridade dos documentos em longo prazo. (SOUZA, 2005)

Concluindo, o importante é que seja pensado que esse artigo, assim como outros, só teve sua escrita possível devido a pesquisas de arquivos que proporcionaram leituras e reflexões sobre o assunto, e que com essas reflexões podemos concluir que a pesquisa com arquivos escolares nos provoca analisar um conjunto de teorias, saberes, ideias, regras, rituais, rotinas, hábitos e práticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jucemária da Silva. **Grupos Escolares em Catalão-GO**. Catalão: PIBIC/UFG, 2013.

BRETAS, G. F. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CAMPOS, Maria das Dores. **Catalão, Estudo Histórico e Geográfico**. Goiânia: Editora Bandeirantes, 1979.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. LOPES, Eliane Marta Teixeira. VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **Instrução Elementar no Século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, A. M. **Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola católica (Colégio Sant’Anna – 1915/1937)**. Araraquara-SP, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2004, (Tese de Doutorado).

LOPES, Uderban dos Santos. Arquivos e a Organização da Gestão Documental. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.9, p. 113-112, 2004.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária em Goiás na Primeira República: tensões e distensões de um jogo de empurra**. In: Rosa Fátima de Souza (org) Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. VALDEMARIN, Vera Teresa. (orgs). VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura e Prática Escolares: Uma Reflexão sobre Documentos e Arquivos Escolares**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIDAL, D. G. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez, 2005a.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005b. p. 3-30.

Sources scanning for Studies in Education History: conservation and memory primary schools Catalão-GO

Abstract: This paper is the result of a subproject linked to the research project "The Elementary Education in Goiás: curricula and educational practices in school groups (1919-1971)". Our proposal entitled "Sources of Scanning for Studies in Education History: conservation and memory primary schools Catalão-GO" is inscribed in the discussions of the universe and research concerned with the preservation and access to research sources. Thus, we performed readings about bibliographies dealing with the location and conservation research sources, as well as on file conceptions. Secondly, ongoing, we are locating and scanning documents in five schools in the Catalan municipality files. After scanning and cataloging of these documents will make the record on CD-Rom. That process shall constitute a digital archive of documents relating to teaching practices, curriculum, finally records relating to the history of Catalão School Groups. This work fits into the perspective of the New History, which not only expanded the understanding of documents / sources, but also of research objects. Knowing that these indications were previously neglected by traditional history, today we can highlight them and forming an integral part of history, ie they are experiences, whether individual and / or collective. In these terms, we believe that these documents contribute to the formation of a digital archive that will expand access to sources, which will expand the knowledge of the elementary school in Goiás and the deepening of studies and research in the area of history of Goias education.

Keywords: Archives, History of Education in Goiás, School Groups in Catalão.

HABERMAS E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: ESTUDO DO CONCEITO DE RACIONALIDADE

Santos¹, Scalat Susan, scalatsusan@hotmail.com

Araújo², Juliana P.

¹Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

²Unidade Acadêmica Especial Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

Resumo: Este trabalho é produção derivada de um Projeto de Iniciação Científica cujo tema é a proposta das Comunidades de Aprendizagem. Nesta oportunidade objetivamos particularmente socializar os resultados de uma revisão teórica fundamentada na leitura da obra clássica do autor Jurgen Habermas intitulada “A teoria da ação comunicativa”. Refletimos especialmente os conceitos de: racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa que sustentam a teoria de Habermas. É possível perceber como os conceitos de fato inspiram e instrumentalizam as Comunidades de Aprendizagem e devem ser melhor compreendidos pois apresentam grande pertinência ao atual contexto de crise na educação e em seus pressupostos basais, dentre eles as relações humanas.

Palavras-chave: Habermas, Racionalidade, Comunidades de Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de iniciação científica é uma reflexão sobre as contribuições de Habermas (sobretudo dos conceitos de racionalidade) para pensar uma possível reforma na escola através da teoria da ação comunicativa. Consideramos que o autor é particularmente contributivo ao indicar a necessidade da escola estabelecer como base uma racionalidade menos instrumental, isto é aquela que parte para a técnica, para a absorção apenas de conteúdos e que não incorre na construção de conhecimentos, na resolução de problemas objetivos. A partir de Habermas é possível avançar na proposição de uma escola mais pautada na racionalidade comunicativa que é aquela que tem como base a comunicação, o diálogo, a troca, a reciprocidade de ideias. A base deste resumo é a obra clássica de Habermas “A teoria da ação comunicativa” e a dissertação de mestrado de Vanessa Gabassa intitulada “Contribuições para transformações das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Paulo Freire”. Nosso objetivo é a socialização de dados da revisão teórica abordada e especialmente baseados em Habermas. Discutiremos aqui os seguintes conceitos: Racionalidade (técnica-instrumental e comunicativa), mundo da vida e teoria da ação comunicativa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Teoria da ação comunicativa

Para propor e estruturar a “teoria da ação comunicativa” Habermas parte de uma discussão sobre a racionalidade a partir da modernidade. Para ele existe uma estreita relação entre saber e racionalidade e por isso na modernidade a

racionalidade de uma ação depende da fiabilidade do saber que elas exercem sobre um sujeito. A racionalidade é o que ampara a vida cotidiana, o fiel da balança para as escolhas da sociedade. Evoluindo em nossa reflexão baseando-nos em Habermas admitimos como contextos racionais aqueles que fazem uma afirmação e são capazes de defendê-la.

Contudo uma manifestação, ideia, ação deve cumprir os pressupostos de modernidade e deste modo é necessário considerar a validade de algo quando isso se exerce partir de um saber falível ainda que tenha relação com o mundo objetivo. Habermas pondera que as manifestações precisam ter o mesmo significado para o destinatário e o agente e há apenas dois caminhos para se implantar algo considerado verdade.

O primeiro é o caminho pautado pela imposição e o segundo é o caminho pautado pelo diálogo no qual todos os participantes possam ser ouvidos e ter suas opiniões consideradas, as manifestações podem ser também corrigidas, pois o conceito de racionalidade está ligado a capacidade de lidar com críticas também. Habermas opta em contribuir fortalecendo conceitos que valorizam o segundo caminho, que é o da prática comunicativa.

Podemos compreender a prática comunicativa como relação baseada no mundo da vida e nela a racionalidade se mede pela sua capacidade de fundamentar suas emissões. Essa capacidade ultrapassa a posse do conhecimento pois ela se afiança na capacidade de expor o conhecimento, negociá-lo, discuti-lo, não apenas no rumo do ganho, da submissão de uma verdade. Pressupõe inclusive saber fundamentar-se em horas apropriadas estando diretamente ligado à prática de argumentação.

Para Habermas os argumentos são os meios com quais podemos obter um reconhecimento intersubjetivo para a pretensão de validade que quando expostos de forma hipotética, como forma de opinião podem se transformar em conhecimento. Além disso, as argumentações que são os argumentos organizados podem servir para mediar conflitos ou soluções. Pressupondo a mudança de paradigma da atividade teológica para a ação comunicativa, Habermas acredita que seja possível falar da intersubjetividade e da autoconservação, como crítica a razão historicamente preponderante que é a instrumental. Para isso é necessário explorar o mundo da vida em que os agentes se movem, e como esse mundo se transforma mediante as mudanças na sociedade, como já foi explicado o mundo da vida se estabelece na esfera do mundo social, objetivo e subjetivo.

No mundo da vida vislumbrado por Habermas quando os sujeitos participam de uma situação e entram em acordo sobre ela eles participam de uma tradição cultural, que pode ser renovada conforme a necessidade, ao coordenar suas ações intersubjetivamente à base dos sujeitos são os seus grupos sociais onde a interação eles mesmos validam. Quando as crianças são participantes dessas interações ela toma para si as tradições de seu grupo e se torna agente competente de fala. Sendo assim a ação comunicativa do ponto de vista funcional do entendimento renova a tradição e a cultura, do ponto de vista da coordenação da ação, a ação comunicativa integraliza e torna os sujeitos mais solidários, e do ponto de vista da socialização, forma a identidade pessoal. Sendo estes três processos os componentes que estruturam o mundo da vida.

Para Habermas o que empobrece o mundo da vida e portanto a ação comunicativa é a ruptura elitista na cultura comunicativa, que nos leva a coisificação das práticas comunicativas, e a racionalidade econômica onde os indivíduos se prendem ao capital e ao poder. Essa racionalidade é alienante e despersonaliza os sujeitos que seguem os ditos apenas do estado capitalista, esse poder coisificante da ação é encontrado nas forças irracionais e está presente na modernidade. Por isso precisamos nos voltar para a racionalidade comunicativa que constrói uma sociedade mais cooperativa e comunicativa e menos alienada, além disso, na racionalidade comunicativa as estruturas da intersubjetividade devem ter o devido valor e deve haver a substituição de destinos pré-determinados pela construção de uma história que pode ser construída a partir da interação e da formação de identidade.

Mas essa nova racionalidade só pode ser entendida através da teoria da ação comunicativa.

Para essa construção teórica Habermas parte do entendimento linguístico, colocando o entendimento como um acordo racionalmente alcançado pelos indivíduos de um diálogo, medido por pretensões de validade suscetíveis de crítica. As pretensões de validade podem ser: verdade proposicional, atitude normativa e veracidade expressiva.

Essas pretensões estão em diversas categorias que se dão através de manifestações ou emissões simbólicas. Para Habermas a ação comunicativa pode ser o desenvolvimento das diversas formas de pretensão de validade e a relação que os sujeitos estabelecem com o mundo e entre si através da ação comunicativa. Por isso ele desenvolve os quatro tipos de ações da teoria sociológica: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramaturgica e ação comunicativa.

A ação comunicativa trata do meio linguístico e das relações sujeito-mundo, diferente dos outros modelos de ação se trata apenas de alguns aspectos da linguagem. Para Habermas somente a ação comunicativa faz da linguagem um meio de entendimento entre falantes e ouvintes relacionado ao seu mundo de vida para administrar as situações propostas que são vivenciadas por todos. A ação comunicativa seria a integração das ações teleológicas, normativas e dramaturgicas e dos três mundos (subjetivo, objetivo e social) onde todos podem compartilhar e entender-se.

Na teoria da ação comunicativa o entendimento é o que coordena a ação, os sujeitos manifestam suas ações onde estão intersubjetivamente percebemos as pretensões de validade.

Habermas coloca o mundo objetivo como as entidades que fazem enunciados verdadeiros, o mundo social como as relações interpessoais e o mundo subjetivo sendo a vivência dos falantes.

Nos processos comunicativos, Habermas coloca que todos devem ter o direito de falar e de ouvir para chegar ao consenso não existindo, portanto um “monopólio de interpretativo”, onde um ou outro sujeito fala e os outros ouvem sem o direito de nem mesmo opinar.

A ação comunicativa relaciona-se ao ato ilocucionário, pois um falante pode fazer com que quem recebe a mensagem aceite-a de forma racionalmente motivada, isto significa que os sujeitos capazes de exercer uma ação e linguagem baseiam suas ações numa sistema de mundo compartilhado. Sendo assim podemos considerar essa teoria através da pragmática formal mostrando que os atos comunicativos coordenam as ações e contribuem para interação dos indivíduos.

2.2 A Racionalidade Instrumental

Percebemos que a escola é marcada pelo incentivo ao individualismo e a competição entre os alunos e por isso fundamenta-se na imposição de valores formais hegemônicos e unos. Profundamente alinhada à dimensão econômica e produtiva tem adotado um modelo organizacional e teórico que se pauta cada vez menos pela e para a construção de conhecimento e assim muito pelo contrário impele os professores a apenas apresentarem os conteúdos. O que depreende destas construções históricas é que os alunos somente memorizam os conteúdos de ensino e muitas vezes não acessam os verdadeiros sentidos daquilo que copiam.

A avaliação por seu turno tem sido entendida como mero instrumento de verificação da aprendizagem e assume papel de culminância e não diagnose ou formação neste processo empobrecido e esvaziado. E neste sentido o que notamos é que e em geral, quando chega a hora da prova temos alunos que tentam apenas transferir o que foi dito ou escrito, sem nenhum senso crítico daquilo que foi colocado e sem ao menos refletir sobre determinado conteúdo proposto. De modo circular e incessante tal processo é levado ao conjunto da sociedade tangenciado por um senso comum no qual a lógica que prepondera é a de que o aluno não precisa entender o que lhe é transmitido precisa apenas absorver e num determinado momento, colocar aquilo que memorizou no vestibular.

A exposição acima serve de preâmbulo para introduzirmos neste artigo o conceito que Habermas denomina “racionalização instrumental”. Para ele tal racionalidade é preponderante na sociedade e podemos compreendê-la como um modo de pensar-agir que busca apenas produzir o melhor meio para se atingir o fim desejado. Para Habermas a racionalidade com objetivo a fins e a racionalidade com objetivo a valores produzem uma ação com condição submetida a prática que quando generalizada pelas pessoas cria um modo-metódico racional da vida.

A racionalidade instrumental é, portanto, conceito pertinente e alinhado ao capitalismo. No ambiente educativo formal, ou seja, nas escolas, vemos os exemplos dessa imposição da instrumentalidade quando nos deparamos com alunos submetidos desde muito cedo as preparações excessivas para vestibulares, simulados e simuladinhos. Raramente há a proposição de trabalhos em grupo, há sim uma desvalorização da participação dos alunos e até mesmo dos professores, ou da comunidade na tomada de decisões pela gestão ainda que o discurso se pautem no eixo da democratização, da descentralização e da gestão democrática.

Habermas concorda nestes termos que a racionalidade instrumental sofre influência do conceito de razão de Kant e deste modo a razão instrumental é a forma dominante de racionalidade na modernidade porque esta é gerida pela razão. É isso que está presente nas ações e manifestações na escola. Temos práticas que fortalecem a razão-racionalidade instrumental e daí temos seres regidos por modos-metódicos racionais de vida. Habermas avança e produz a crítica a este painel.

É na crítica da racionalidade instrumental que é uma crítica da coisificação, que a racionalidade comunicativa aparece como teoria crítica das relações sociais. Habermas sugere então a mudança da racionalidade instrumental para a racionalidade comunicativa, levando mais em consideração a intersubjetividade do sujeito, neste modelo de racionalidade o importante não é o sujeito solitário e sua relação com o mundo, mas a relação intersubjetiva dos sujeitos capazes de linguagem e consequentemente suas ações.

2.3 A Racionalidade Comunicativa

Antes de adentrarmos a reflexão sobre a racionalidade comunicativa destacamos que o conceito tem sido acionado como uma das possibilidades para mudança da escola, como possibilidade de torna-la melhor para todos por permitir e fomentar a participação de todos. Daí Habermas oferecer a base teórica de propostas educativas como as comunidades de aprendizagem.

Quanto ao conceito de racionalidade é preciso apontar que para Habermas a racionalidade tem menos a ver com a aquisição de conhecimento e mais com o que os sujeitos fazem desse conhecimento, ou seja, a racionalidade para Habermas é uma escolha e não algo pré-determinado. A racionalidade tem função de orientar o mundo da vida cotidiano. Habermas vê a sociedade moderna como em um processo de racionalização crescente. Enquanto um sistema operante, a racionalidade é mediada pela linguagem e pela comunicação, elementos que são estruturados em três esferas: objetivo, subjetivo e social. Habermas parte dos estudos da natureza do ser (concepção ontológica) para construção da racionalidade levando em consideração a relação dos sujeitos.

É nas construções políticas feitas por homens reais numa sociedade real que a racionalidade comunicativa se torna um consenso da realidade social. A ação comunicativa busca explorar uma sociologia em que o universo subjetivo, a ação política e a racionalidade dos indivíduos sejam elementos estruturados da esfera pública na busca de uma emancipação social.

Habermas fundamenta a reabilitação da esfera social, com base na ideia de orientações dialógicas das ações sociais e, dessa forma isso não poderia ser feito de modo coercitivo ou meramente instrumental, mas por uma postura dialógica, compreensiva e democrática na órbita de um consenso comunicativo, que nesse sentido deveria ser construído dentro das relações sociais em função das racionalidades das ações. De forma muito introdutória isso é o início da racionalidade comunicativa, ou pelo menos, um caminho anterior que pode nos levar a ela. Para fundamentar seus pressupostos teóricos Habermas busca na “Razão” dois fundamentos que darão suporte a sua teoria: comunicatividade e mundo da vida e com isso ele estabelece o seu conceito de racionalidade (SILVA, 2001, p.5 apud Gabassa)

Como indica Silva (2001) Habermas vê na racionalidade comunicativa uma ampliação compreensiva que dê conta de outras formas de expressividades do agente comunicativo que não se limita apenas a formalidade normativa da ação. Portanto ela deve estar mais próxima da aquisição de conhecimentos dos sujeitos, do que na posse destes conhecimentos e se afirmar na relação entre a semântica, o pressuposto de validade, e as razões nas quais os sujeitos se baseiam para as afirmações de verdade em suas ações.

Uma expressão satisfaz a pré-condição de racionalidade, se e na medida em que corporifica conhecimento falível e, portanto, tem uma relação com o mundo objetivo (isto é, uma relação com os fatos) e está aberta ao julgamento objetivo (Habermas, 1984, p.09)

Vemos então que na racionalidade comunicativa o entendimento é um processo de reciprocidade de convencimento, uma interação de ações dos participantes daquela manifestação, com fim na razão. Nesta linha de pensamento a reprodução da vida social depende da intersubjetividade do entendimento entre os participantes, e não apenas dos enfrentamentos cognitivo-instrumental ou cognitivo-estratégico. Na racionalidade comunicativa a espécie humana existe através de ações coordenadas através da comunicação, esta comunicação por sua vez deve ser um acordo que cumpre as condições de racionalidade á ação comunicativa.

Trata-se de uma racionalidade que se refere ao mundo de vida simbolicamente estruturado, constituído a partir das contribuições interpretativas

dos que a ele pertencem, e que só pode se reproduzir através da ação comunicativa. (GABASSA, 2006, p. 102). O MUNDO DA VIDA

A concepção de racionalidade para Habermas acontece dentro de um processo de relacionamento dos sujeitos no mundo da vida, que é uma separação entre mundo objetivo, mundo subjetivo, e mundo social no universo da existência do mundo dos sujeitos. Sendo o mundo objetivo uma totalização das entidades na sociedade, onde os indivíduos em suas ações se esbarram numa base ontológica, este mundo é exteriorizado nas relações sociais, isto é, este mundo é intermediado por ações linguísticas e racionais nas relações indivíduos – instituições.

O mundo social são as relações Interpessoalizadas, isto é, onde os sujeitos vivem e se relacionam comunicativamente construindo valores e verdades, essas verdades são fruto do processo social de construção da realidade. Assim o que é socialmente verdadeiro, é socialmente processado pelos sujeitos.

Por fim temos o mundo subjetivo que é o universo interno dos sujeitos, onde estão as experiências vivenciadas e transformadas em conhecimento subjetivo que é exteriorizado na ação e razão comunicativa.

Habermas contrapõe o mundo subjetivo, ao mundo objetivo e social e nos mostra que o mundo objetivo é comum a todas as pessoas, considerando verdadeiro um enunciado que se dá nesse meio, esses três mundos se integram processando o que Habermas chamou de mundo-da-vida, que ele usa para analisar a racionalidade entre grupos coletivos.

2.4 CONCLUSÕES

Consideramos que rever e estudar a obra e os conceitos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas contribui para pensar a escola, para corroborar com a proposta das Comunidades de Aprendizagem (tema do projeto de iniciação científica) porque discorre, reflete, instiga a possibilidade de produzirmos socialmente sujeitos capazes de ação e de linguagem. Ao colocar no centro da discussão a capacidade de linguagem do sujeito crendo-o capaz de estabelecer uma comunicação baseada na racionalidade comunicativa e não na instrumental ele pavimenta o exercício de pensar uma escola derivada e produtora de um mundo mais humano.

É possível indicar que o acesso às formulações de Habermas nos ajuda a repensar a racionalidade numa visão de mundo geral ponderando o modo como historicamente a razão e a racionalidade tem sido manipulados, elitizados. Para Habermas o conceito apropriado de razão e o viés com o qual tem sido hegemonicamente perpetuado está ligado ao capitalismo, alienação, emancipação etc. Porém

segundo ele vivemos uma contradição: defendemos a emancipação e a transformação social, mas, reproduzimos a racionalidade do próprio capitalismo, isso porque desprezamos a vida subjetiva e as relações interpessoais. Creemos que a escola tem sido instrumento para a manutenção desta condição.

Rever a obra de Habermas nos instrumentaliza a pensar outra lógica que é fundamentada na comunicação. Temos derivada do autor uma lógica na qual não perdemos de vista o fato de que os sujeitos são capazes e comunicação e linguagem, construindo seu mundo a partir da ação, não completamente determinados pelo sistema, mas pelo sistema e mundo da vida.

Ao criticar o neoliberalismo e o poder ideológico ele propõe uma outra via na qual a ética universal e humanizada, que defende o direito de todos a uma vida mais digna abre caminho e nos dá a esperança de trabalhar um projeto social que vá contra os princípios da irracionalidade e do capitalismo. E temos como lócus deste projeto a escola.

Ao compreender o conceito de ação comunicativa pensamos com mais clareza na comunicação em caráter universal, sendo melhor refletidas várias questões sociais mas sendo também apresentada uma nova concepção de mundo na dimensão da sociologia (o mundo da vida). Nessa dimensão as melhorias na capacidade da comunicação e da linguagem produzem melhorias nas relações uns com os outros e há a transformação da realidade.

No âmbito da escola e da educação a formulação de Habermas nos permite: Pensar uma nova racionalidade na escola; saindo da técnica para a comunicativa. Permite-nos propor a educação dialógica com base na racionalidade comunicativa, reconhecendo que os alunos têm as suas individualidades que pode ser compartilhado de forma significativa com o grupo. Entendendo que cada um tem a sua intersubjetividade que vem a tona nas suas relações com o mundo e com os outros. Tornar os processos de socialização mais humanos e menos competitivos.

O ensino ganha sentido na construção compartilhada. Ninguém é o dono saber, os professores e alunos podem ter a oportunidade de troca de experiências e um pode educar o outro, isto é, ambos participam do programa educativo da escola. A administração escolar é baseada no diálogo, e somente este pode controlar e amenizar a burocracia exigida pelo sistema.

A construção de Habermas nos auxilia a repensar o âmbito escolar, pois nos ajuda a ter um novo posicionamento diante do mundo, nas

interações escolares, nos indica uma mudança de hábitos quando nos baseamos na razão comunicativa, e essa nova racionalização trás para a escola a transformação nas relações, principalmente nas humanas, os alunos passam a ser considerados como sujeitos no mundo e não como objetos, o ensino se transforma de mera reprodução para construção de conhecimento a partir da comunicação, a administração escolar passa a se basear no consenso, no acordo, e não apenas na burocracia.

Finalizaremos com uma citação de Habermas que nos chama a atenção “O pensamento utópico parece ter a função de abrir alternativas de ação e margem de possibilidades que se projetem sobre as continuidades históricas”. A racionalidade comunicativa é um conceito necessário para as mudanças na escola. Algumas instituições já perceberam isto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a fundação de Amparo a Pesquisa de Goiás- FAPEG pela bolsa de iniciação científica na qual temos a oportunidade de pesquisar e aprender cada vez mais.

REFERÊNCIAS

- GABASSA, V. *Contribuição para transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em educação) – UFSCAR, São Paulo. 2006.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Catedra, 1984. 512 p.
- PINTO, J. R. M. A teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas: Conceitos básicos e possibilidades de aplicação na administração escolar. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 8-9. fev./ago. 1995. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- FIEDLER, R. A Teoria da ação comunicativa em Habermas e uma nova proposta de desenvolvimento e emancipação do humano. [Editorial]. *Revista da educação*, n.1, p. 93-100, 2006.
- SCHUBERT, C. *Reseña de "Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos"* de Jürgen Habermans. *Stomatos*, vol. 12, núm. 23, julho-dezembro, 2006, pp. 49-51.
- SILVA, L. P. S. Razão instrumental e razão comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade. *Teorias contemporâneas sobre a modernidade*, São Carlos, n. 18, p. 1-9, 2001.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

HABERMAS AND THE THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION: RATIONALITY CONCEPT STUDY

Santos¹, Scalat Susan, scalatsusan@hotmail.com

Araújo², Juliana P., email juliana.barrado@gmail.com

Federal University of Goiás- Regional Catalão

²*Special Academic Unit of Education, Federal University of Goiás, Regional Catalão.*

Abstract. *This work is derived from the production of a Scientific Initiation Project whose theme is the proposal of Learning Communities. This opportunity particularly aimed socialize the results of a literature review based on the classic reading of the work of Jurgen Habermas author entitled "The Theory of Communicative Action". Especially reflect the concepts of instrumental rationality and communicative rationality underpinning the theory of Habermas. You can see how the fact that concepts inspire and instrumentalize the Learning Communities and must be better understood since they have great relevance to the current context of crisis in education and its baseline assumptions, including human relations.*

*. **Keywords:** Habermas, Rationality, Learning Communities.*

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS E A INCLUSÃO EM GOIÁS

Almeida, Juliana Daniela Cavalcante¹, judaniela1@gmail.com
 Dias, Daiane Tomé²
 Tartuci, Dulcéria³

¹*Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Goiás, Brasil*

²*Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Goiás, Brasil*

³*Orientadora. Professora do Departamento de Educação e do PPGEDUC. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás, Brasil*

Resumo: *O interesse do presente trabalho é analisar as relações que se estabelecem entre o papel assumido pelas salas de recursos/salas de recursos multifuncionais, seus professores e a implementação das diretrizes políticas de inclusão em Goiás. Para isso, foi utilizado como fonte os registros das entrevistas coletivas realizadas com os professores de salas de recursos multifuncionais que participaram do Observatório Goiano de Educação Especial/Observatório Catalano de Educação Especial (OGEEESP/OCEESP) coordenado pela Prof.ª Dr.ª Dulcéria Tartuci. O observatório utiliza da pesquisa colaborativa que tem como princípio a aproximação de duas dimensões, pesquisa e a formação, e ela propicia aos professores participantes por intermédio de ações reflexivas e a relação dialética entre teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional ao qual estão inseridos.*

Palavras-chave: *Educação Especial; Inclusão em Goiás; Atendimento Educacional Especializado; SRM; Docência.*

1. INTRODUÇÃO

No final da década de 1980 e início da década de 1990 surgem, em cenário internacional e nacional, medidas que apontam para a promoção do acesso e da qualidade da educação para todos, inclusive aqueles que estão historicamente excluídos do processo escolar. Dentre essas medidas destaca a Constituição Federal de 1988; a Conferência Mundial do Direito para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que, impulsionados pelo conceito de cidadania embasada no reconhecimento da diversidade e da participação de todos os sujeitos nas esferas sociais, corroboraram para o delineamento de um novo paradigma: a inclusão, isto é, que independente de sua origem social, ética ou mesmo condição linguística, física e cognitiva todos devem ter o direito ao acesso escolar.

Aliada a legislação nacional de inclusão, desde o final da década de 1990 e início de 2000, algumas medidas e diretrizes vêm sendo concretizadas nos diferentes estados e cidades brasileiras, entretanto

ainda que as mesmas sejam pautadas na política nacional, acreditamos que o modo como são implementadas seguem modos de organizações diferenciadas.

As Diretrizes da Educação Especial prevê serviços de apoio pedagógico especializados, em sala de classe comum, através da atuação colaborativa do professor especializado em educação especial, de professores intérpretes, do professor regente e de outros profissionais itinerantes além de outros apoios que são necessários a aprendizagem, a locomoção e a comunicação, bem como de serviços de apoios especializados em sala de recursos (BRASIL, 2001). Portanto, observamos dois tipos principais de serviços de apoio pedagógico: um de caráter mais interno a sala de aula comum e outro de caráter mais externo os ofertados em salas de recursos.

Em Goiás observamos atualmente a oferta de serviços de apoio nas duas direções citadas, uma através do professor de apoio à inclusão e do intérprete de língua de sinais e outro do professor de sala de recursos de recursos multifuncionais.

A política de educação inclusiva no estado de Goiás se iniciou com a formulação, no final de 1999, do documento “Proposta de Escola Inclusiva para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino-Novembro/1999” (GOIÁS, 2009) implementado a partir de 2000.

Nessa perspectiva, é interesse do trabalho analisar as relações que se estabelecem entre o papel assumido pelas salas de recursos/salas de recursos multifuncionais, seus professores e a implementação das diretrizes políticas de inclusão em Goiás.

Para isso, o trabalho foi realizado tendo como fonte os registros das entrevistas coletivas realizadas com os professores de salas de recursos multifuncionais que participaram do Observatório Goiano de Educação Especial/Observatório Catalano de Educação Especial (OGEEESP/OCEESP) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Dulcéria Tartuci.

O observatório utiliza da pesquisa colaborativa que tem como princípio a aproximação de duas dimensões, pesquisa e a formação, e ela propicia aos professores participantes por intermédio de ações reflexivas e a relação dialética entre teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional ao qual estão inseridos. Como ressaltam as autoras Nunes e Ibiapina (2010), esse tipo de pesquisa contribui para que o professor se reconheça como produtor de conhecimento e também como agente ativo de transformação nas práticas pedagógicas exercidas por ele.

A realização da pesquisa por meio deste tipo de metodologia propiciou aos pesquisadores envolvidos a percepção de que as atividades desenvolvidas em todas as etapas foram realizadas “com” as professoras e não “sobre” as mesmas (LIEBERMAN, 1986).

Os encontros do Observatório realizaram-se nas dependências da UFG-Campus Catalão e fazem parte da pesquisa professoras, proveniente de seis dos dez municípios Jurisdicionados a Subsecretaria Regional de Educação Especial, que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Dessa forma, as análises foram realizadas a partir dos dados coletados através dos registros das entrevistas coletivas em Encontros do Observatório e do estudo da legislação da Rede Estadual de Ensino de Goiás (2000-2014) em relação aos serviços de Educação Especial com foco nas salas de recursos/ SRMs.

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Em Goiás, o professor de recursos é renomeado para professor de atendimento educacional especializado, assim como as salas de recursos são substituídas pelas salas de recursos multifuncionais e pelo professor de recursos. Este movimento se articula à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) do MEC, que prevê o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial. As salas de recursos multifuncionais recebem essa denominação por agregarem, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo, de alunos com diferentes deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais teve o lançamento de seu primeiro edital em abril de 2007 (BRASIL, 2007), com a perspectiva da oferta do serviço de apoio aos sistemas de ensino por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a doação de equipamentos para a composição das recém-criadas “salas de recursos multifuncionais”. (BRASIL, 2008). Cabe ressaltar que o AEE é definido como aquele que: “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p.16).

As ações educativas ofertadas no AEE se diferenciam das atividades realizadas na sala comum, mas não as substituem, são de caráter complementar e suplementar à formação dos alunos, devendo disponibilizar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, além disso, deve ser articulado à Proposta Pedagógica da Escola e ao ensino comum. (BRASIL, 2008)

O AEE se define como um serviço a ser oferecido dentro das salas de recursos multifuncionais, pelo próprio sistema educacional, para atender a todos os estudantes Público alvo da educação especial (Pae). Em relação ao professor de AEE, antes denominado como professor de métodos e recursos (mais precisamente como professor itinerante), logo nomeado como professor de recurso, este passa a ser nomeado em Goiás, em consonância com a política nacional, como professor de AEE (antigo professor de recursos), por meio da Portaria n° 4060/2011 da SEE de Goiás. São perceptíveis no tocante às mudanças da política educacional especial as alterações das funções desse profissional.

No art. 13 da Resolução nº 04/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, atribui-se ao professor a função de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 03).

Em se tratando das Diretrizes do estado de Goiás, percebemos uma diversidade de atribuições prescritas como sendo responsabilidade do professor de AEE. Através desta articulação da política do estado de Goiás no âmbito da educação especial, é de suma importância que as professoras do AEE e os demais sujeitos da comunidade escolar busquem favorecer a democratização do ensino na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Nessa pesquisa evidenciamos algumas ações concretas entre as professoras do AEE que, na prática, acabam exercendo o papel também de mediadoras entre escola, família e sociedade:

Excerto 1: Então, eu comecei desde o início do ano esquematizar o plano de ação, como foi cobrado de todos os outros professores, eu também quis fazer parte do PPP da escola. Então, eu organizei meu plano de ação anual que/ qual é minha proposta para sala de AEE esse ano e estou tentando organizar meu trabalho, meu planejamento em cima do meu plano de ação. Está certo que cada dia você recebe, durante o ano você está sempre recebendo alunos, então você tem que estar buscando ali as formas que você vai trabalhar. (Professora Wanda - III Encontro/2011).

Excerto 2:... no trabalho que a gente desenvolve desde o início do ano ((refere ao ano de 2011)) eu propus o seguinte, uma reunião bimestral com os pais, nessa reunião a gente até convidou o pessoal da subsecretaria, não é Laura? E ali a gente trabalhou com brincadeiras/ Então nesse momento a gente trabalha os pais junto com as crianças, que a gente faz também brincadeiras de interação entre família e escola. Então bimestralmente estou fazendo essa reunião. (Professora Aparecida - IV Encontro/2011).

Excerto 3: E assim tem reuniões, esse bimestre/ semestre o:: diretor ((diretor da escola)) fez uma entrega de boletins, assim diferente, fez lá na parte do clube envolvendo a família, é:: as crianças e os professores. (Professora Hilda - IV Encontro/2011).

Percebemos que o trabalho desenvolvido pelas professoras de atendimento educacional especializado busca atender às exigências da política estadual da educação especial, que prevê a sensibilização e a organização dos pais, estudantes e

comunidade local na vida escolar (GOIÁS, 2011/2012). As professoras participantes da pesquisa relataram esse envolvimento da equipe com a proposta de um trabalho colaborativo, para que as mesmas não atuem isoladamente com os alunos Pae; é necessário, como bem aponta a política estadual, “encorajar e garantir, na escola, uma gestão participativa, envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar” (GOIÁS, 2011/2012, p.137). Percebemos que, além do atendimento ao aluno Pae, as professoras do AEE realizavam um trabalho de cunho coletivo, atuando juntamente com as famílias, estudantes e subsecretaria.

Fazendo um contraponto entre as falas das professoras e as Diretrizes Operacionais de Goiás 2011/2012, a terceira professora deixa clara a participação dos pais quando ressalta a necessidade de “promover encontros mensais com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes para socialização acerca de seu desenvolvimento e aprendizagem” (GOIÁS, 2011/2012, p.146). As professoras relataram esse trabalho juntamente com os pais e/ou responsáveis pelo estudante, a fim de divulgar o trabalho exercido com o estudante, demonstrando os resultados do mesmo. Esse trabalho demonstra a participação junto aos pais e professores que buscam acompanhar o processo da educação especial frente aos estudantes Pae.

Apenas a professora Wanda (que atua há mais tempo na função) relatou sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, o que implica que não é uma prática recorrente entre as professoras de AEE. É perceptível a multiplicidade de funções do professor de AEE. Esta atuação envolvendo a comunidade escolar vai sendo alterada e substituída por uma atuação mais direta com o aluno Pae na sala de recursos multifuncionais, ainda que a legislação não faça previsão desta restrição da atuação. Entretanto, a demanda assumida pelos professores de AEE é crescente com a implantação das salas de recursos multifuncionais e o papel que elas assumem em relação à inclusão do aluno Pae.

No contexto da inclusão em Goiás, a função do professor de AEE é ampla, está para além de “complementar e suplementar”, uma vez que prevê outras atividades, e, assim, ele vai executando inúmeras tarefas. Na concepção de Milanesi (2012), o serviço realizado nas salas de recurso por um único professor atuante será insuficiente para atender a todos os estudantes com necessidades diferenciadas, isto significa uma nova referência para a antiga sala de recursos organizada por categoria de deficiência, pois ela agora assume o papel de atuação com os alunos Pae, o que

significa atuar com diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais.

2.1. A implementação das salas de recursos, a redução dos serviços de atendimento educacional especializado e a precarização do trabalho do professor

Considerando a atuação prevista para o professor de AEE, tem sido recorrente nos relatos entre as professoras as alterações da carga horária, que é algo sentido pela maioria e que vem impedindo que assumam seu papel.

Assim, os papéis das professoras de AEE vão sendo alterados em articulação com a redução da carga horária dos mesmos e o acréscimo do número de alunos Paee a serem atendidos, uma vez que as professoras têm que driblar a redução da carga horária agrupando alunos de acordo com as necessidades comuns, para que um possa auxiliar o trabalho e o desenvolvimento do outro colega, como bem ressalta a professora Wanda: “agrupar de acordo com a limitação de um... o que o outro pode ajudar”. Essa prática é observada na fala da professora:

Excerto 4: ...eu tento agrupar assim... como eu já conheço eles há algum tempo eu tenho agrupar de acordo com a limitação de um... o que o outro pode ajudar. Então eu tento organizar nesse sentido. Também levando em conta um pouco a idade porque eu já tenho adulto e tenho crianças menores. (Professora Wanda – II Encontro/ 2012)

Em alguns momentos da pesquisa as professoras reforçam o trabalho individualizado, pois as necessidades educacionais nem sempre serão iguais entre os estudantes Paee:

Excerto 5: Dependendo do aluno, não tem como agrupá-lo em vários, é::: por exemplo, três alunos lá para ser atendidos, dependendo do comprometimento dele ele tem que ser único naquele horário. Eu tenho uns alunos lá que o horário dele é único porque se eu agrupar, aí ele vai/ninguém sai com nada. (Professora Melissa - II Encontro/2012)

Excerto 6: E aí o que eu acho é complicado, é a questão do tempo, da temporalidade. Porque tem crianças que o tempo que você estabeleceu que vem, ele é suficiente pra ele, mas tem aquele que você tem que respeitar a temporalidade dele em aprender, em fazer. Às vezes torna -se pequeno aquele tempo (Professora Isabela-II Encontro/ 2012).

Por essa razão, a maioria das professoras explica que atender de forma individual ou em grupo vai depender dos alunos que estão designados para a sala; é um ledor engano acreditar que diminuindo o tempo o professor é possível

conseguir agrupar todos os estudantes para o atendimento em sala de recursos multifuncionais, o que, de fato, nem sempre é possível, tornando-se preciso repensar essa questão, pois nem todos os estudantes Paee irão responder à aprendizagem de igual modo. As professoras demonstram empenho para a realização do serviço do AEE, contudo, encontram essas limitações: o número de estudantes aumentou em função da carga horária. O tempo disponível se torna muito crítico no ano de 2012, a professora participante reforça esta ideia:

Excerto 7:... hoje a nossa sala lá a minha e a dela ((referindo-se a Andréia)) é reduzida simplesmente a atendimento de aluno...Todas as outras funções de apoio que nós deveríamos está fazendo dando esse suporte à direção...os professores... coordenadores...aos pais né... --nós já tivemos até projeto goiano porque veio passando por várias fases no Estado (Professora Isabela – II Encontro/2012).

O relato da professora revela que o atendimento se centra no aluno, portanto, os outros serviços não estão acontecendo, como por exemplo, prestar auxílio ao professor de sala regular, direção, coordenação bem como às famílias, são ações que não estão mais sendo praticadas em detrimento da carga horária destes professores que encurtou.

Quanto às atribuições relatadas pelas professoras participantes do estudo suas ações estão direcionadas ao estudante. Em se tratando das atribuições, considerando-se a alteração reduzida do tempo, o novo contexto resultou na ausência de um trabalho colaborativo com os outros profissionais do sistema escolar, dificultando a aproximação entre o ensino comum e a educação especial, e isso é sentido pela professora quando esta apontou que as outras funções de “oferecer auxílio à direção, aos professores, coordenadores, pais” não estão sendo realizadas e o papel das professoras de AEE ficou reduzido apenas ao atendimento ao estudante Paee dentro da SRM.

Nessa direção, as professoras de AEE têm que driblar essa “flexibilização” da política educacional especial do estado de Goiás:

Excerto 8: A gente está aqui tentando acertar em alguma coisa. Não tem essa segurança, nós estamos buscando aí de repente vem o Estado e troca todo mundo de novo. Aí aquilo que a gente estava começando a entender, caiu tudo por água abaixo... A gente não tem certeza né?! O que que vai dar certo, o que vai dar errado...Então, assim, o próprio tempo é que vai falar pra gente, a experiência de cada um né?! Vai sistematizar tudo isso. Agora, num futuro distante ou não tão distante. Vai depender de cada profissional, cada atuação (Professora Sandra – VII Encontro/2013).

Excerto 9: O que enfraquece é isso, hoje sou professor de AEE e amanhã não sou mais (Professora - Wanda - III Encontro/2013).

A percepção das demandas trazidas pela atual política de educação especial do estado de Goiás viabilizou uma mudança no contexto da educação especial no estado, o que se tinha inicialmente era a projeção de um trabalho a ser realizado em conjunto com os coordenadores, professores de sala comum, famílias, e comunidade em geral, mas, após algumas mudanças, as professoras foram percebendo essa alteração em seu papel, uma vez que, por meio da própria leitura do contexto, elas passaram a compreender que esse papel foi ficando mais restrito ao estudante, e as outras atribuições foram ficando de lado, logo, percebe-se que as mudanças são frequentes, e, por isso, as professoras relataram que quando começam a “entender o que está acontecendo” vem outra mudança na política e altera o papel do professor do AEE.

Além desses problemas pontuados pelas professoras, elas têm que enfrentar a desvalorização de seu trabalho: “hoje sou professora de AEE e amanhã não sou mais”. Devido a essa realidade, muitas professoras de AEE em salas de recursos multifuncionais têm retornado às salas regulares, pois não são dados aos profissionais que atuam na educação especial a atenção e o respaldo necessários. Houve uma reorganização da carga horária do professor de AEE que resultou em seu afastamento da sala de aula comum, da família dos estudantes Pae, e de outros setores da educação, tudo isso enfraquece a ação do professor de salas de recursos multifuncionais e acaba distanciando os laços entre a educação especial e a classe comum.

Em relação às mudanças nos papéis das professoras de salas de recursos multifuncionais e às alterações das políticas de inclusão do estado de Goiás, alguns serviços são retirados e outros são retomados, não há um papel fixo, o serviço é amplo e os professores dessas salas têm desempenhando inúmeras funções para que, de fato, a educação de seus estudantes aconteça. É designado que o professor de AEE deve reservar momentos para planejar e estudar coletivamente, envolvendo coordenadores, professores regentes, profissional de apoio à inclusão, Intérpretes de Libras, Instrutor de Braille/Libras (GOIÁS, 2012), contudo, foi constatado por meio deste trabalho que nem sempre isso é possível. E uma das razões é a ausência de espaço na carga horária do professor para que esta ação seja realizada e, outra, é que este tipo de atividade não é contemplada no projeto da escola, isto é, não existe uma proposta pedagógica que tenha como alvo a elaboração de ações coletivas no âmbito da escola para a construção de uma escola inclusiva. Esse contexto sugere que a escola “deixa

para o professor de educação especial o papel de educação e inclusão do aluno Pae”, o que demonstra falta de conhecimento por parte de outros setores da educação sobre o papel do professor de sala de recurso multifuncional, que é ser ele o responsável por estabelecer um diálogo constante entre a educação comum e a educação especial.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao PIBIC, PIVIC, CAPES e FAPEG que deram suporte para que este trabalho se desenvolvesse. E em especial à Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e à nossa orientadora Prof.^a Dr.^a Dulcéria Tartuci. Enfim, obrigada por todas as contribuições que recebemos para a realização deste.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislacoes> Acesso: 21 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.
- _____. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988.
- _____. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.
- _____. *Parecer CNE/CEB No:13/2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, Pág. 13. 2009.
- _____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. *Resolução CNE/CEB No 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.
- GOIÁS. *Educação Especial em Goiás*. Goiânia: SUPEE/SEC, 1994.
- _____. *O Atendimento ao Portador de Deficiência Auditiva*. Goiânia: SUPEE/SEC, 1994.

_____. *Proposta de Integração do Portador de Deficiência na Rede Regular de Ensino* - ano 1998. Goiânia: SUPEE/SEC, 1998.

_____. *Reestruturação dos Centros de Educação Especial*-1999. Goiânia: SUPEE/SEC, 1999.

_____. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012*. Goiânia, 2010.

_____. *Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás*. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

IBIAPINA, I.M.L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Liber Livro, 2008.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on...*Educational Leadership*, 43 (5), p. 29-32, 1986.

MENDES, E. G.. *A formação do professor e a política nacional de Educação Especial*. In: Anais

do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009, São Paulo. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009. v. 1. p. 1-15

MILANESE, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

TARTUCI, Dulcéria; SILVA, A. C. da. *Deficiência e Adaptações Organizacionais na Educação Infantil*. IV CBEE, UFSCar, São Carlos-SP, 2010.

_____. DIAS, D. T. *As salas de recursos e seus professores: contextualizando papéis, atribuições e a inclusão em Goiás*. 2014. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, 2014.

SPECIAL EDUCATION TEACHERS, EDUCATIONAL SERVICE SPECIALIST IN ROOMS FEATURES AND INCLUSION IN GOIÁS

Almeida, Juliana Daniela Cavalcante¹, judaniela1@gmail.com

Dias, Daiane Tomé²

Tartuci, Dulcéria³

¹Aluna the Faculty of Education of the Federal University of Goiás - Regional Catalan, Goiás, Brazil

²Aluna the Faculty of Education of the Federal University of Goiás - Regional Catalan, Goiás, Brazil

³Orientadora. Professor, Department of Education and PPGEDUC. Federal University of Goiás - Regional Catalan, Goiás, Brazil

Abstract: *The interest of this study is to analyze the relations established between the role played by rooms resources / multi-functional features, their teachers and the implementation of inclusion policies guidelines in Goiás For this was used as a source records collective interviews with teachers of multifunctional resource rooms participating in the Observatory Goiano of Special Education / Special Education Centre Catalano (OGEESP / OCEESP) coordinated by Prof. Dr. Dulceria. The observatory uses of collaborative research that has as principle the approach of two dimensions, research and training, and it provides the participating teachers through reflective action and the dialectical relationship between theory and practice, describe, inform, confront, analyze and rebuild their teaching and the educational context in which they live.*

Keywords: *Special Education; Inclusion in Goiás; Specialized Educational Service; SRM; Teaching.*



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

SANTOS, Marília Rita dos, mariliaritasantos@hotmail.com¹

TARTUCI, Dulcéria, dutartuci@brturbo.com.br²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professora Supervisora Pibid na Escola Municipal Francisco Clementino S. Dantas

² Docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação - UFG/RC

Resumo: O presente trabalho visa apresentar o projeto de pesquisa “PIBID, formação inicial de professores e a construção de saberes docentes”, que está em andamento no âmbito do programa de Mestrado em Educação da Universidade Acadêmica Especial da Educação da UFG. O projeto tem como objetivo descrever e analisar as contribuições do Pibid para formação inicial e para a construção dos saberes docentes de alunos bolsistas vinculados aos projetos do Pibid da UFG – Regional Catalão. O referencial teórico está pautado nas produções sobre as políticas de formação de professores e as concepções de formação de professores a partir de autores como: Charlot (2001); Gatti (2008, 2009); Libâneo (2000); Nóvoa (1992); Pimenta (2000, 2005, 2010); Saviani (2009), Sacristán(1996); Tardif (2002, 2007, 2008). A pesquisa tem como referência metodológica a abordagem qualitativa, e envolve um contato direto com o grupo de pessoas que será pesquisado. Será realizada a análise de documentos e aplicação de questionários. O universo da pesquisa envolve 231 alunos bolsistas do Pibid da Regional Catalão e a seleção de participantes para aplicação do questionário será aqueles que aceitarem participar da pesquisa. Também serão realizadas entrevistas estruturadas e fechadas, que serão aplicadas no 2º semestre de 2015 e, nesse caso serão selecionados 01 bolsistas de cada subprojeto. O trabalho está em fase inicial e já foi realizado o levantamento dos bolsistas e subprojetos, através de consulta ao site da instituição.

Palavras-chave: formação de professores, PIBID, Saberes docentes.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver a pesquisa teve início com a experiência que tive em atuar como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia, da Regional Catalão UFG e na Escola Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas, instituição na qual atuo na função de professora de educação infantil. Participar do programa é uma oportunidade extremamente importante para minha docente, pois foi o momento de voltar ao banco da universidade para estudo teórico e discussões. Senti que são estas ações de movimento que tenho buscado para minha carreira profissional, pois quero buscar ser melhor a cada dia, principalmente no desenvolvimento de minha função no magistério e acredito que será por meio do trabalho reflexivo, conforme colocado Passegi (2000), que se re-constrói identidade considerando “três tipos de saberes: o saber conceitual (teórico), o saber fazer (prática docente e prática de escrita) e o saber ser (consciência identitária).” E foi este processo que me despertou a inquietação em compreender o sentido que o Pibid tem produzido junto aos alunos bolsistas durante o processo de aproximação com a identidade docente.

O Pibid foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Ele surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o intuito de fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007).

Esse programa tem como objetivo incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica, buscando avançar com a formação inicial e continuada dos professores, bem como com a qualidade do ensino das escolas públicas. Neste sentido, um dos diferenciais deste programa está no fato de que ele tem o propósito de aproximação dos cursos de Licenciatura com a Educação Básica e a Educação Superior. Desta forma, ele pode contribuir para uma articulação entre teoria e prática, procurando ainda elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Melo (1999) já falava da necessidade de uma política de formação profissional que pudesse “nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir

competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa.” (MELO, 1999, p. 48)

André (2012), em um estudo sobre as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes, relatou que os gestores de Secretaria de Educação revelaram que uma das maiores dificuldades na implementação das ações de formação era o problema da evasão de professores mais bem capacitados para a rede privada. Sendo que esta constatação tem levado os países a pensarem em políticas públicas, que possam ir além de reter os professores, de promoção de desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente nos primeiros anos de atuação.

Ao analisar o relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, André (2012) ressaltou que em diversos países a taxa de evasão do magistério são mais altas nos primeiros anos de atuação, o que evidencia a necessidade de programas de investimentos na formação inicial dos docentes promovendo desde o início do curso superior uma relação com a prática de sala de aula.

As principais críticas ao modelo de formação de professores podem estar relacionadas à desarticulação da teoria e prática. Para Cunha, 2010 (*apud* PAREDES, 2012, p. 78) a situação é preocupante visto que persistem “as mazelas dos currículos da formação inicial, que ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino, pesquisa, conhecimento e experiência”. Paredes (2012) aponta que o surgimento do Pibid vem contribuir com o trabalho das instituições superiores, pois cria espaços na formação inicial, que articula conhecimento teórico e prático e, ao fazer isso, promove uma reflexão em relação à identidade profissional docente. (PAREDES, 2012).

Nesta direção, uma pesquisa sobre o Pibid pode ser relevante para a ampliação de políticas públicas de formação de professores, que enfatizem a valorização da carreira docente, qualidade da formação inicial de professores, integração entre educação superior e educação básica, articulação entre teoria e prática, além de contribuir com a compreensão dos sentidos atribuídos pelos alunos da licenciatura da Regional Catalão ao Pibid, para a sua formação e para construção de saberes docentes, a fim de oportunizar melhorias e dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos cursos de licenciatura.

Considerando essas dimensões e a escassez de pesquisas na área, uma vez que o programa é recente é que a realização de pesquisa sobre o Pibid pode contribuir com o aperfeiçoamento e ampliação

do programa. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar o levantamento inicial sobre os subprojetos Pibid desenvolvidos no âmbito da UFG – Regional Catalão realizado no âmbito da pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar como o programa tem sido estruturado no município de Catalão, e o sentido que tem produzido junto aos bolsistas participantes durante o processo de construção de sua identidade como futuro profissional da educação. Portanto, este trabalho visa apresentar o levantamento dos subprojetos Pibid desenvolvidos no âmbito da UFG – Regional Catalão.

2. OBJETIVO GERAL

Descrever e analisar as contribuições do Pibid para formação inicial e para a construção dos saberes docentes pelos alunos bolsistas da UFG-Regional Catalão.

2.1. Objetivos específicos

- Identificar os subprojetos da UFG-Regional Catalão;
- descrever as ações, objetivos e metas apresentados nos projeto/subprojetos e sua articulação com os propósitos do Programa;
- analisar os sentidos atribuídos pelos alunos da licenciatura da UFG-Regional Catalão ao Pibid, seu papel para formação e para construção de saberes docentes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta investigação em discussão, tem como foco as políticas de formação de professores, bem como as concepções de formação desenvolvidas por autores como: Charlot (2001); Gatti (2008,2009); Libâneo (2000); Nóvoa (1992), Pimenta (2000, 2005, 2010); Saviani (2009); Sacristán (1996); (Tardif 2002, 2007, 2008). A profissão de docente nas últimas décadas não esta sendo uma das mais requisitadas dentre aos alunos egressos do ensino médio ao ingressar no ensino superior e, além da baixa procura, ainda ocorre um alto índice de evasão, conforme pesquisa realizada por Netto e Chaves (2013), nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás esse índice é de 48%. Isto significa que quase a metade dos alunos que ingressam na licenciatura não concluem seus cursos.

A falta de prestígio da profissão de professor se dá devido por várias razões, entre elas os baixos salários, a ausência de plano de carreira e as más condições de trabalho. Para Gatti e Barreto (2009),

a sobrecarga de trabalho, os maus salários, os planos de carreiras pouco atraentes e a desvalorização da profissão de um modo geral interferem nas escolhas dos jovens. (GATTI; BARRETO, 2009.)

E com relação à formação inicial de professores, é destacado ainda que a falta de conhecimento dos contextos escolares impossibilita os graduandos compreender as relações humanas bem como a prática pedagógica que interfere na relação da teoria e prática escolar. É o que Veeman citado por André (2012) distinguiu como choque de realidade, que pode levar ao abandono da profissão, já que no início da docência o professor tem que “ao mesmo tempo ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas”. (ANDRÉ, 2012, p.115)

A autora complementa ainda que no montante de tarefas a serem enfrentadas por estes estudantes - como conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar - é preciso também saber planejar o seu currículo, criar comunidade de aprendizagem na sala, enfim, desenvolver a identidade profissional.

O termo “choque de realidade” também é levantado por Tardif (2002, p. 82), para apresentar a fase crítica, que é o de início da carreira docente. Ele afirma muitas das vezes a docência vem entrelaçada com a desilusão e o desencanto, podendo levar ao abandono da profissão.

Na formação inicial de professores são oferecidas distintas disciplinas teóricas voltadas à pesquisa acadêmica, sendo que, muitas das vezes, tais teorias não trazem uma relação com a prática, não apresentando um valor simbólico e efetivo para o exercício da profissão. (TARDIF, 2002).

Diante desta realidade, conforme colocado por Paredes (2012), percebeu-se a necessidade de mudança do paradigma sobre a formação baseado na prática docente, já que este modelo de formação, “fundamentado na prática, significou um importante avanço no cenário mundial para compreensão das limitações e insuficiências na formação de professores”. (PAREDES, 2012, p. 5)

E o Pibid, além de contribuir com a formação inicial dos graduandos, pode também ser um fator de avanço na formação continuada do professor que já esta em sala de aula, pois o programa oferece estudos teóricos e discussões coletivas articuladas a prática. Conforme Pimenta (2005), à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, ele se torna sujeito e objeto do processo vivenciado por ele, podendo intervir de forma efetiva nas ações de sala de aula.

Os estudos teóricos, conforme destacado por Pimenta (2000), fornecem aos professores perspectivas de análise para compreenderem os

diferentes contextos nos quais ocorre sua atividade docente e de si mesmos como profissionais, o que possibilita aos mesmos intervir e transformá-los. Assim, o Pibid pretende aproximar os cursos de licenciatura das redes públicas de ensino, possibilitando a aplicação destas teorias de forma articulada à prática, podendo auxiliar os licenciandos em suas atividades de ensino e pesquisa, para que os mesmos possam ter acesso ao mundo das letras e domínio do conhecimento sistematizado, promovendo uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente. Pimenta (2005) ao discutir Nóvoa (1992) ressalta que o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). E, no momento em que os professores conseguem realizar uma análise reflexiva de suas ações e práticas, eles avançam como pessoa e profissional.

Neste sentido o Pibid aparece como uma alternativa para aproximar as pesquisas educacionais da formação inicial dos licenciandos participantes do programa, através de ações que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a reflexão sobre a adequação (ou não) dessas diferentes abordagens, num determinado contexto educacional. (PAREDES, 2012)

4. METODOLOGIA

Este projeto terá como referência metodológica a abordagem qualitativa, que segundo Godoy (1995), permite que o investigador não utilize algo rigidamente estruturado, mas admite que a imaginação e a criatividade proporcionem abertura para diferentes enfoques, possibilitando um trabalho de pesquisa que envolve um contato direto do investigador com o grupo de pessoas que será pesquisado.

4.1. Procedimento de Pesquisa

Os procedimentos de investigação envolverão levantamento e análise de documentos, aplicação de questionários e realização de entrevistas estruturadas e fechadas que serão aplicadas no 2º semestre de 2015. O levantamento tem como objetivo identificar o número de subprojetos, as áreas de conhecimentos, cursos, números de coordenadores, professores supervisores, alunos bolsistas envolvidos no programa.

A análise de documentos será realizada a partir dos subprojetos dos cursos de licenciatura da UFG -

Regional Catalão, nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Letras Português e Interdisciplinar. Para tal análise serão consideradas as ações propostas pelos subprojetos em articulação aos objetivos do Programa Pibid disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para Ludke e André (1986, p. 38) a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim a partir das análises dos documentos, especificamente das ações discriminadas nos subprojetos buscaremos compreender a perspectiva de formação de professores proposta e o nível de proximidade entre as ações previstas e os objetivos macros do programa.

Dando continuidade a coleta de dados, serão aplicados os questionários a todos os alunos bolsistas do Pibid da Regional Catalão que aceitarem participar da pesquisa e assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido). Posteriormente serão realizadas entrevistas estruturadas e fechadas. Segundo Manzini (2004) entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade.

Para realização da entrevista serão negociados o local e o horário com cada participante. Conforme Bicudo relata a utilização da entrevista demanda “planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização (BICUDO, 2006)”.

As entrevistas serão gravadas e após a realização destas será realizada a transcrição que é meio de transformar em um texto escrito aquilo que foi dito pelo sujeito e gravado em áudio na entrevista. Posteriormente realizaremos as textualizações que tem como objetivo a reorganização do texto resultante da transcrição de modo a facilitar a leitura e a compreensão das ideias. (GATTAZ, 1996)

A metodologia de análise textual discursiva será a abordagem para análise de dados e informações da pesquisa (análise dos documentos e entrevistas). Segundo Moraes e Galiazi (2011), este tipo de análise é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização. Nele, os textos são separados em unidades de significado. Neste processo de interpretação do significado, atribuído pelo autor, exercita-se a apropriação das palavras de

outras vezes para compreender melhor o texto. Neste contexto, a partir da unitarização, interpretação, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização, isto é reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

Em relação a entrevista fechada/formulário os dados serão organizados em quadros e tabelas para descrição e análise qualitativa.

Moraes e Galiazi (2011, p. 119), afirmam que “análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo [...] participando de sua reconstrução”.

O critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de um universo, considerando os alunos bolsistas que participam dos subprojetos locais dos cursos de licenciatura da Regional Catalão, nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Letras Português e Interdisciplinar e que aceitem a participar da pesquisa.

Vale ressaltar que todos os alunos serão convidados a participar da pesquisa no momento de responder os questionários. Para participar da entrevista estruturada será selecionado um aluno bolsista por subprojeto e o critério de seleção para a escolha deste aluno será feita por meio de sorteio.

5. RESULTADOS E CONCLUSÕES

O trabalho esta em sua fase inicial. E o levantamento já realizado no site do Prograd <https://pibid.prograd.ufg.br/p/2985>, conforme quadro abaixo nos apresenta o número de sujeitos que serão envolvidos na pesquisa, bem como o curso de licenciatura em que se encontra matriculado e a área de conhecimento.

Área de conhecimento	Curso	Nº bolsistas	Total
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	24	24
Ciências Exata e da Terra	Física	30	58
	Química	06	
	Matemática	22	
Ciências Humanas	Ciências Sociais	06	82
	Educ. Física	16	
	Geografia	21	
	História	12	
	Pedagogia	21	
	Psicologia	06	
Linguística, Letras e Artes	Letras Português	06	06
Todas as áreas participantes	Interdisciplinar	61	61
Total		231	231

6. REFERENCIAS

ANDRE, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.

BICUDO, F.A **entrevista- testemunho: quando o diálogo é possível**. **Revista Caros Amigos**. Disponível em:

<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-entrevistatestemunho-quando-o-dialogo-e-possivel/acesso> em 23 de abril de 2015

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 23 de Março de 2014.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p.39, 2007.

CHAVES,S.M.;NETTO, F.L.M. **A licenciatura na UFG (2006 a 2013)** Goiania.2013.Disponível em: http://www.prograd.ufg.br/up/90/o/A_Licenciatura_no_contexto_da_graduacao_na_UFG.pdf Acesso em 21 de outubro de 2014.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

GATTAZ, A.C. **Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral**. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.). (Re)definindo a História Oral no Brasil. São Paulo, Ed. Xamã, 1996. p. 135- 40

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

GOIAS, **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – PIBID**, Detalhamento do projeto institucional da Universidade Federal de Goiás. 20 11. 13p.Disponível em <https://pibid.prograd.ufg.br/p/2985>. Acesso em 20 de março de 2015.

LUDKE,M;ANDRÉ,M.E.D.A **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**.São Paulo,EPU,1986

MELO, M.T.L. **Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p.45-60

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004. 4 transparência. P&b, 39 cm x 15 cm.



MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo múltiplas faces.** Ijuí: Editora Unijuí, 2ª EDITORA, 2011.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PASSEGGI, M. da C. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária.** In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 15 jun. 2014.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências – Dissertação (Mestrado em Ciência e em Matemática).** UFPR, Curitiba, 2012.

PIMENTA, S. G. **A Pesquisa em Didática.** Didática, currículo e saberes escolares. CANDAU,

V. M. (Org). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa –ação crítica-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa. USP, São Paulo, v. 31, n3, p. 521 -539, set/dez. 2005

RAUSCH, R. B. FRANTZ, M. J. **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas.** Blumenau, SC: FURB, 2013.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RESPONSABILIDADE

“As autoras Dulcéria Tartuci e Marília Rita dos Santos são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

CONTRIBUTIONS OF THE PIBID FOR TRAINING AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE TEACHERS

**SANTOS, Marília Rita dos, mariliaritasantos@hotmail.com¹
TARTUCI, Dulcéria, dutartuci@brturbo.com.br²**

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professora Supervisora Pibid na Escola Municipal Francisco Clementino S. Dantas

² Docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação - UFG/RC

Abstract: *The present work presents the research project "PIBID, initial training of teachers and the construction of knowledge teachers", which is in progress of the Masters program in Education of the Federal University of Goiás-Catalan Regional. The project aims at dwrite and analyze the contributions of the Pibid for initial training and the construction of knowledge teachers.*

While theoretical foundation on teacher training policies as well as the conceptions of teacher training we are seeking understanding in authors: Charlot (2001), Gatti (2008.2009); Libâneo (2000); Nóvoa (1992, pepper (2000, 2005.2010); Saviani (2009), Sacristán (1996) (Tardif 2002.2008), 2007). The project will have as a reference methodology a qualitative approach, which will allow a direct contact with the Group of people that will be searched, document analysis, application of questionnaires to 231 students fellows from the Catalan Regional Pibid, who accept to participate in research, and interviews and closed structures that will apply in the second half of 2015. We are at the stage of elaboration of the theoretical foundation.

Keywords for this page: *teacher training; Pibid; Knowledge teachers.*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AH/SD NO OESTE GOIANO

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida, elizangelatanasio@gmail.com¹

FLORES, Maria Marta Lopes, mmlopesflores@brturbo.com.br²

¹Mestranda do PPGEDUC-UDG/R.C.

²Professora do PPGEDUC-UFG/RC

Resumo: As sociedades atuais têm passado por transformações que tem levado a educação brasileira a inúmeros desafios, dentre eles, a busca de novos atores sociais por inclusão nos espaços econômico, cultural e educacional. Este trabalho tem como objetivo discutir as Políticas Públicas educacionais e o desafio na inclusão de alunos com Altas habilidades/Superdotação, no ensino fundamental nas escolas de Goiás. Assim sendo, a metodologia utilizada se enquadra pelo estudo de caso, cujos métodos se enveredam pela pesquisa empírica, de natureza qualitativamente. A análise bibliográfica nos proporciona reflexões referentes às políticas educacionais e os aspectos sócio-históricos. Nessa perspectiva, concluímos que o desenvolvimento da criança é visto como cultural, como um curso de transformações que se inicia na família, o que dá continuidade na escola e na sociedade, diante de tal afirmação, é que propomos a investigar se a escola pública, as famílias goianas estão preparadas para identificar crianças e/ou adolescentes com AH/SD.

Palavras-chave: Políticas públicas. Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como intuito desenvolver uma pesquisa sobre as Políticas educacionais: desafios na inclusão de alunos com Altas habilidades/Superdotação no ensino fundamental nas escolas de Goiás. Contudo, o objetivo é discutir as transformações sociais, que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, desde a década de 90 do século XX, tendo em vista a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação fundamental, com ênfase a Altas Habilidades/Superdotação.

Para tanto, as análises serão em documentos e diálogos entre profissionais das escolas, com o fim de verificar se estão qualificados para diagnosticar os processos de desenvolvimento de dotação, dentre grupos heterogêneos de crianças e/ou adolescentes. Procuramos, além disso, nos fundamentar nas políticas educacionais de inclusão, que asseguram aos alunos com necessidades educacionais, a adaptação do currículo, conforme desempenho e habilidades diagnosticados com AH/SD.

Contudo, recorreremos aos suportes teórico-metodológicos como meios a sustentar nossos conceitos e procedimentos, ademais a análise aos teóricos contribuem com os estudos sobre AH/SD, conforme Guenter (2012) “Altas capacidades” de desenvolvimento cognitivo ou físico, em qualquer área de aprendizagem. Portanto nos respaldamos

em Guenter (2012), Virgolim (2001), Renzulli (1986), Fernandes, (2011); Mól et al (2011); Vygotski (1986) e Janet (1936). A escolha por priorizar esses atores se baseia por entender que são pensadores fundamentais para os profissionais da educação que tem como meta aperfeiçoar e aprofundar nos assuntos sobre práticas educativas especiais, relações sociais, e processos cognitivos. Sendo assim, esta pesquisa pretende preencher uma lacuna, nos estudos de legislação que sustentam, à educação especial/inclusiva de alunos diagnosticados como excepcionais.

Em suma, este projeto se justifica pelo interesse profissional e institucional em desenvolver um trabalho de análise reflexiva acerca das políticas educacionais relacionadas à inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com ênfase as crianças e adolescentes de 03 a 14 anos de idade que frequentam as séries iniciais e finais do ensino fundamental nas escolas públicas de Goiás.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao analisar a LDBEN (9.394/96) no

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: (...) III – altas habilidades/superdotação,

grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1996).

Como prática social cabe a escola, a família, e o Estado se qualificarem para essa nova demanda da prática educativa, pois segundo Guenther (2012), a prática de ensinar requer também múltiplas habilidades, sobretudo para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com AH/SD, nesse sentido, a família deve atuar como parceira da escola. Diante disso, Mól et al diz que é preciso desenvolver as

atividades acadêmicas, profissionais e sociais de todos os distintos espaços. Apoiar adequadamente os alunos com necessidades especiais implica, entre outras ações e atitudes, o favorecimento do acesso às informações que imprimem qualidade à participação individual e social dos sujeitos (2011, p.129).

Portanto, para que possa ser oferecido aos alunos com AH/SD uma educação inclusiva de qualidade, o professor deve estar preparado para identificar alunos com potenciais cognitivos diversos dentre os alunos, pois o CNE/CEB 017/2001, afirma que os sistemas de ensino deverão oferecer “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”, assim, como o PNE/2014 – Lei Nº 13.005, de junho de 2014, na estratégia 1.8 assegura a promoção “a formação inicial e continuada dos (aos) profissionais da educação infantil”, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, e segue no ponto 1.12 “implementar em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral da criança de até 3 anos de idade”. Entretanto, a constituição de 1988, por si só já garante a igualdade equiparada a todos os alunos no artigo 5º ao propor a igualdade a todos os cidadãos brasileiros.

Sendo assim, nos perguntamos: Por que as será que as leis e diretrizes precisam sempre serem reforçadas, com novas emendas? E, é por isso, que surge o interesse por analisar a implementação e a execução das políticas educacionais inclusivas, que asseguram o direito da criança e do adolescente com AH/SD à adaptação curricular, a qual poderá constantemente ser adaptada ou revista. De acordo com o art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei de nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, o ensino deve ser pensado a partir dos princípios: da Igualdade, e da Liberdade afim de, “promover as condições de acesso e permanência no ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Contudo, para que haja uma melhor compreensão em relação à inclusão de AH/SD no espaço educacional faz-se necessário uma aprendizagem docente concebida diante de uma contínua formação, para que a escola possa estar se inovando rumo às transformações que provocam novas demandas. Para dar sustentação a esta discussão recorreremos a Virgolim (2001, p.10) para compreender que

a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos.

De acordo, com Virgolim (2007), e a Declaração de Salamanca (1994) os currículos, os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades educacionais do aluno e não o aluno se adaptar a realidade da escola. A legislação que rege os direitos da criança diagnosticada com necessidade (s) especiais no aprendizado deve ser assistida pela escola de acordo com suas habilidades, tanto no regular, como concomitantemente no ensino especial. Para que se cumpram as Diretrizes, o currículo no atendimento do excepcional deve ser flexível e as atividades devem ser diversificadas.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LEGISLAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL

Diante a percepção e do desafio que o ensino-aprendizagem para com os superdotados se vêem na atualidade, é que decidimos aportar neste trabalho às políticas educacionais que sustentam as devidas complementações e/ou suplementações necessárias para que as crianças com AH/SD não se sintam desestimulada, não camufle seus potenciais por se sentirem excluídas dos grupos ao qual está inserida.

Por isso, recorreremos aos fundamentos da Legislação, a partir dos anos 90, que garante o ingresso e permanência de pessoas com qualquer tipo de necessidades educacionais especiais no ensino.

Ao se falar em Educação como prática social, não há como pensá-la deixando a mercê da análise os aspectos econômicos, políticos e cultural, assim como Sampaio e Leite, abordam “a educação pode ser entendida, como “o fenômeno social, que, como parte das condições sócio-político-econômicas da sociedade de classes, influencia e são influenciadas pelas demais manifestações sociais” (1999, p.46). Para Saviani a “função social da educação é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2000, p. 17). Nesse sentido, para que a prática social educativa alcance a diversidade de pluralidade de atores sociais, é que alguns países se reuniram em torno de Diretrizes que promovam uma “Educação para todos”, sendo a primeira conferência com essa máxima ocorrida em 1990, em Jomtien na Tailândia. Esse marco na história resultou em um plano decenal implementado na LDB (9.394/96) resultante no Plano Nacional da Educação (PNE), com planos e metas a serem cumpridas e dentre elas a Meta 4 (BRASIL, 2014) que consiste em

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Como a LDB (9394/96), outros documentos foram pensados a partir da década de 90, com o mesmo slogan da “Educação para Todos”, resultado de vários outros eventos como a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), que teve como princípio estipular práticas para a educação inclusiva. A Convenção da Guatemala (1998), que se manifesta sobre todo e qualquer tipo de discriminação e de preconceito. Para dar sustentação a esse debate, recorreremos a CNE/CEB de 17/2001, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), mas especificamente o capítulo 5 que se refere à

Educação Especial, o art. 59 e II onde a Educação Inclusiva é contemplada de modo a garantir a aceleração do aprendizado do superdotado. Portanto, a constituição de 1988, por si só, já nos finais da década de 80 do século XX, garante no capítulo I art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 1988, P. 5). Dentro desses princípios, salienta-se o artigo 205, do capítulo III que se trata “Da Educação, da Cultura e do Desporto” da constituição vigente

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.99).

Outra sustentação de nossa análise permeia os estudiosos que embasam os conceitos como: Guenther (2012), Virgolim (2001), Renzulli (1986) a valorização do potencial do AH/SD. Fernandes, (2011) a capacitação do professor. Apropriaremos - nos de Mól et al (2011) para discutir o as práticas educativas adaptadas. Vygotsky (1986) e Jane (1936) ao se tratar das relações sociais a que constrói a identidade do indivíduo, dentre outros, sobre a capacitação docente para diagnosticar e trabalhar com a diversidade de pluralidade de superdotação.

Buscamos, durante nossa análise, lançar mão de questões mais objetivas e perspicazes sobre o estudo, para, com efeito, dar sustentabilidade apesar de que acabamos por sempre cair na subjetividade que a análise qualitativa nos permite chegar. Em suma, o que mais nos inquieta é o fato de haver uma vasta legislação legitimando, empoderando, sustentando a Educação especial/inclusão, e a conclusão a que se chega é que apesar de várias, não são satisfatórios os resultados a quase três décadas de “Educação para Todos”. Além disso, uma constituição de um país deveria ser suficiente para garantir aos seus cidadãos os direitos e seus deveres.

Ao concluirmos, este trabalho deixamos em evidência que a pesquisa sobre as políticas educacionais para alunos diagnosticados com AH/SD, se encontra em processo. Contudo, o que podemos dizer após análise a Legislação é que

ainda há muito que fazer para atender esta demanda na prática social educativa.

No momento, o que se diz cumpre-se nas leis e diretrizes estão a desejar, principalmente o apoio as famílias e o regime de colaboração entre as instâncias governamentais. Entretanto, pudemos diagnosticar que se implementadas e e geridas levarão um longo período para que seus frutos sejam colhidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao Analisar as políticas públicas educacionais, no trato à inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, chegamos a conclusão que as Legislações e suas Diretrizes, formuladas em Declarações e Movimentos, precisam ser implementadas com eficácia. O que se percebe, é que ainda há muito a se fazer, para que seja desenvolvido um trabalho de “Educação para todos”, como é proposto pelos países signatários da Conferência de Jomtien, realizado em 1990, na Tailândia, dando o ponta pé inicial para vários outros. Entretanto, diagnosticamos que a família, a escola e o Estado, precisam cada qual desempenhar suas funções, no sentido de que realmente seja desenvolvido um trabalho que possa cumprir o que propõe.

Podemos concluir a priori, uma urgência em investimentos por parte dos gestores municipais, estaduais e federal, para que possa realmente haver uma “Educação para todos”, e de qualidade. Além do regime de colaboração que se espera dos gestores políticos em termo de capital econômico, também se espera a assistência a família para que as mesmas sejam empoderados, no sentido de, contribuir com o desenvolvimento da criança com AH/SD. Para tanto, os atores sociais necessitam sair da inércia a que se encontram cobrando das autoridades a implementação e execução do Plano Nacional de desenvolvimento (PNE) (2011 a 2020), da LDBEN (9.394/96), de acordo com o que regem o Capítulo 5 e seus parágrafos e incisos, no tocante a complementação e Suplementação da educação especial/inclusiva para com os superdotados.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucio>

nal/plano-nacional-de-educacao-1> Acesso em 13/05/2015.

_____, Constituição, 1988. Direito Constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.

_____, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de jun de 2014.

_____, Parecer CNE/CEB de 17/2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> acesso em: 22/10/2014.

MÓL, G. de S.; RAPOSO; P. N. PIRES, Rej. F. M. Desenvolvimento de Estratégias para o ensino de Química a alunos com Deficiência Visual. In: SALLES, Paulo Sergio Bretas de Almeida; Gauche (org.) Educação científica: inclusão social e acessibilidade. 1ª ed. Goiânia: Editora Cãnone, 2011.

GATTI, B. A.. A construção da pesquisa em educação no Brasil. 1ª ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

GUENTHER, Z. C. Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais!.ed. 1ª. Editora: E.P.U. 2012.

SAMPAIO, M. N.; LEITE; L. S.. Alfabetização Tecnológica do Professor. 3ªed. Petrópolis: 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SA VIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

EDUCATIONAL POLICY: CHALLENGES IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AH / SD IN WEST GOIANO

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida, elizangelatanasio@gmail.com¹

FLORES, Maria Marta Lopes, mmlopesflores@brturbo.com.br²

¹ Mestranda in Education- Federal University of Goiás – R.C.

Funding agency: Capes¹

² Teacher PhD. Federal University of Goiás. – R.C.

Abstract: *Current societies have undergone transformations that have taken Brazilian education to numerous challenges, among them, the search for new social actors for inclusion in the economic, cultural and educational spaces. In this sense, aims to discuss the educational Public Policies and the challenge the inclusion of students with High abilities / giftedness in primary school in Goiás schools. Therefore, the methodology used fits the case study, whose methods are adopting it by empirical research of qualitative nature. The literature review provides us with reflections relating to educational policies and socio-historical aspects. From this perspective, we find that child development is seen as a cultural, as a course of transformation that begins in the family, continuing at school and in society, in the face of such a statement is that we propose to investigate whether the public school, families Goiás are trained to identify children and / or adolescents with AH / SD. It is necessary to make it clear that this study is in development.*

Keywords: *Public policies. High Abilities / Giftedness. Inclusion.*

O PIONEIRISMO DA ESCOLA PAZ E FRATERNIDADE NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM IPAMERIGÓ

**ROCHA, Laessa Rodrigues, laessarocha@gmail.com¹
TARTUCI, Dulcéria, dutartuci@brturbo.com.br²**

¹Mestranda em Educação da UFG- Regional Catalão

²Docente na Unidade Acadêmica Especial de Educação – UFG-Regional Catalão

Resumo: *O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise realizada da história do atendimento educacional de pessoas com deficiência em Ipameri-GO, tendo como referência a Escola Paz e Fraternidade, e a sua importância no cenário educacional no estado. A pesquisa é do tipo qualitativa e os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise documental de caráter descritivo, e a entrevista semiestruturada realizada com a fundadora da instituição. A análise demonstrou que o surgimento da escola se constituiu na primeira iniciativa oficial de oferta de educação para as pessoas público alvo da educação especial (neste trabalho referido como pessoas com deficiência) e que inicialmente foi instituída para o atendimento dos “excluídos que estavam matriculados nas escolas comuns da rede regular”, aqueles que apesar de não serem alunos com deficiência não se “enquadravam nos padrões escolares”. A iniciativa se deu a partir da fundação da escola por uma educadora, que foi a diretora da instituição por várias décadas. A escola era mantida por uma associação sem fins lucrativos e contou também com convênio com o poder público municipal e estadual. Ainda que seja questionável o caráter de segregação deste tipo de instituição, através da análise dos dados constatamos a importância da escola para o cenário da educação especial do estado de Goiás, promovendo a educação das pessoas com deficiência da cidade e das cidades vizinhas, atendendo ao longo dos seus quarenta e cinco anos milhares de alunos.*

Palavras-chave: *Deficiência, Acesso à Educação, Escola Especial.*

1. INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil iniciou-se no final do século XIX, com a criação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, denominado Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, mais tarde, Instituto Nacional de Educação dos Surdos”. (ALMEIDA, 2003, p.13)

Adentrando ao século XX, na década de 1920, vamos identificar os trabalhos da psicóloga russa, Helena Antipoff, que criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, em 1939 a escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, com intuito de integrar a escola à comunidade rural adjacente, o que originou o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário e em 1945 fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro. (MENDES, 2010)

Em 1954 vamos identificar a criação da primeira Escola Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro

A educação especial foi marcada por mudanças expressivas que podem ser entendidas num espaço de avanços e retrocessos, para garantir a

escolarização dos alunos com deficiência, sofrendo influências, da abordagem médica e terapêutica.

Em Goiás a história da educação especial iniciou através de instituições privadas, sem fins lucrativos. Almeida diz que “como em todo o Brasil, a Educação Especial em Goiás expandiu-se no setor público mediante as ações e ao incentivo do governo federal”. (2003, p.13) Assim, aos poucos as cidades goianas começaram a pensar em locais de atendimento das pessoas com deficiências e as escolas começaram a receber esse público. Almeida (2006) acrescenta que entre as décadas de 1960 e 1970 as instituições particulares de cunho filantrópico e assistencial foram implantadas no Estado de Goiás, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi e entidades particulares com apoio do governo como o Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata (CORAE) e Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo.

A educação especial vem sofrendo várias mudanças desde o seu surgimento, novas políticas de acesso e a permanência das pessoas com deficiência na escola foram implementadas, entretanto o processo de educacional destas pessoas ainda requer muitas alterações para romper com seu

caráter assistencial a favor de uma visão de educação como direito. Embora esta educação apresente tantas mazelas é preciso reconhecer o papel que desempenharam no acesso destas pessoas a educação escolar.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar a análise realizada da história do atendimento educacional de pessoas com deficiência em Ipameri-GO, tendo como referência a Escola Paz e Fraternidade, e a sua importância no cenário educacional do estado, visto que esta foi uma instituição pioneira na região sudeste do estado de Goiás.

Este trabalho se justifica por poder ampliar a compreensão acerca da motivação e das propostas que direcionaram as primeiras iniciativas de educação das pessoas com deficiência no sudeste de Goiás.

A pesquisa é do tipo qualitativa e os procedimentos metodológicos utilizados foram a entrevista semiestruturada realizada com a fundadora da instituição. A análise dos dados será realizada através análise de conteúdo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A Escola Paz e Fraternidade e o Início do Atendimento aos Alunos com Deficiência

A Escola Paz e Fraternidade foi fundada no ano de 1969, iniciando suas atividades no dia 03 de março do decorrente ano na cidade de Ipameri-GO. De início, a escola foi instalada na sede do Grêmio Espírita Paz e Fraternidade, sendo mantida pela Associação Adelino de Carvalho.

A motivação de criar a escola surgiu após verificação na cidade que havia muitos alunos entre 10 e 12 anos, já evadidos das escolas por não terem sido alfabetizados, como narra Helena na entrevista:

No natal de 1967 eu saí com a Margarida para umas visitas e eu fiquei observando as crianças, e perguntava: Onde você estuda? E elas diziam que não estudavam. Em Janeiro de 1968 eu falei com a Margarida, escuta: no Grêmio tem duas salas, me empresta essas salas, eu vou fazer uma experiência porque esses meninos não tem nada de anormal.

A Escola começou com vinte alunos, funcionando em duas salas do Grêmio, que sofreram adaptações, o quadro de funcionários contava com uma professora, uma merendeira e a diretora. De início, pensava-se em atender apenas os alunos que estavam fora da escola ou que não tinham oportunidade de escolarização. A primeira turma da escola foi de alfabetização, e que tinha como foco atender os alunos “dentro das suas limitações”.

A preocupação inicial com a alfabetização propiciou o surgimento de novas demandas e a primeira delas foi iniciar os trabalhos com o jardim de infância. Deste modo, para um primeiro momento as necessidades foram supridas, depois, porém, houve um aumento progressivo no número de alunos e tornou-se necessário pensar em ter um local mais adequado.

Como mencionado anteriormente no primeiro momento à escola foi pensada para atender alunos com “dificuldades de aprendizagem e que estavam fora da escola”, porém um dia chegou à escola uma criança com deficiência, que sensibilizou e mobilizou a diretora para iniciar o trabalho com um outro grupo de crianças, conforme narra Helena:

O negócio foi fluindo, mais eram só com crianças de ensino regular. Um dia a irmã Maria, era uma freira norte americana que tinha um trabalho voltado para paz, chegou à escola.

Ela chegou com um menino que era epilético, ele teve paralisia infantil e andava de muleta. Ela dizia que tinha passado por todas as escolas com ele e ele não parava lá, “e a situação é muito difícil e porque eu ainda acho que ele tem um retardo.” Eu falei, olha vamos ver, porque eu não tenho condições de ficar com esse menino. Ela sentou e começou a chorar, e disse: sabe, a mãe desse menino é lavadeira, para ela sair para trabalhar ela amarra o Flávio numa árvore, para poder sair, senão os meninos da vizinhança mexem com ele e ele roda a muleta. “Você faz o quê?”, ai eu consegui uma pessoa, que orientada começou o trabalho com o Flávio.

Logo após a chegada do Flávio vieram outras crianças, até que as instalações da escola não comportavam mais o quantitativo de alunos na sede do Grêmio.

Assim, a escola começou a atender crianças com problemas educacionais, crianças com distúrbios neurológicos, paralisia cerebral, deficiência auditiva, deficiência visual total, desadaptados sociais, enfim, toda criança que a rede escolar local não tinha condições de atender. Desde então o número de alunos aumentou na escola que passou a receber os alunos que não tinham como pedagogicamente serem atendidas pelas demais escolas.

Desde o primeiro atendimento de alunos com deficiência, a escola começou a aperfeiçoar sua atuação e devido a grande demanda recebida, passou a atender exclusivamente a este grupo de alunos na década de 1970. Período que teve início no Brasil a política de integração. Entretanto esta vertente somente vai se fortalecer no interior do

estado de Goiás no final da década de 1980. Nesta perspectiva, a “escola regular” abre suas portas para receber aquelas crianças capazes de se adaptarem as escolas. Neste movimento há a implantação de classes especiais na escola comum, pois o importante era propiciar que a criança com deficiência ficasse junto com as outras crianças sem deficiência, ainda que fosse em períodos restritos de tempo, como recreio ou festividades. (TARTUCI, 2001)

Em 2000 a escola voltou a atender alunos sem deficiência matriculados nas escolas da rede regular de ensino, através das salas de atendimento educacional especializado - AEE e reforço especial que perdurou até o ano de 2013 quando a escola foi transformada em um Centro de atendimento vinculado a Sociedade Pestalozzi.

A escola sempre teve a preocupação com a socialização das crianças, muitas precisavam ser reintegradas a sociedade, e também se apreendia com a qualidade do ensino proposto, e os alunos só mudavam de turma quando realmente obtinham ganhos satisfatórios. Outro fator destacado pela diretora era a disposição dos funcionários para atender e conviver com os alunos, a esse respeito ela nos diz que:

As professoras, tanto do convênio Municipal como Estadual, eram escolhidas levando em conta três condições *sine qua non*: gostar de criança e ter bom humor, querer trabalho e não emprego. Aliás, todo funcionário (merendeira, jardineiro, etc.) eram escolhidos dentro desse critério.

Havia também uma forma diferenciada no convívio com os alunos, por ex.: as professoras tomavam lanche com seus alunos. Era a boa oportunidade de ensiná-los a comportarem-se à mesa; não havia o sinal para o recreio coletivo: a professora ia para o pátio com os alunos, quando sentia que o nível de atenção baixava. Podia ocorrer que duas ou mais classes estivessem no recreio ao mesmo tempo. Outras escolas tentaram essa forma de agir, mas não deu certo.

Neste relato Helena busca destacar que o profissional que atuava na escola era alguém que tivesse o compromisso com o aluno, ou seja trabalhar e não apenas ter um emprego. Nesta perspectiva o trabalho com o aluno com deficiência se reveste de um caráter de idealismo. Também observamos modos de organização diferenciada que buscavam atender as diferenças e um ensino adequado. A escola contava ainda em seu quadro profissional com uma fonoaudióloga, de Brasília, que vinha de quinze dias para fazer supervisão com as professoras que trabalhava com os deficientes auditivos, tinha uma fisioterapeuta

que vinha de Goiânia para dar o treinamento (modo como era tratado os processos formativos do professor, que muitas vezes destituídos de conhecimento era treinado, por alguém com maior domínio de conhecimento, ou seja aprendia metodologias e técnicas para desenvolver seu trabalho) às professoras. Havia também uma professora para trabalhar com deficientes auditivos.

Deste modo, o ensino era pensado para atender as necessidades de todos, e “as atividades eram adaptadas ao nível de compreensão dos alunos, além das atividades específicas constantes do Ensino Especial” (trecho retirado da entrevista com a senhora Helena).

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

3.1. O Crescimento da Escola e sua Importância no Cenário Educacional no Estado de Goiás

A Escola Paz e Fraternidade iniciou os trabalhos somente com a turma de alfabetização e logo expandiu seu ensino chegando a formar todas as turmas do ensino primário. A proposta inicial, quando a escola se efetivou no município, foi seguir a diante com os alunos até formar todas as turmas de anos iniciais do ensino fundamental I, o que com o tempo se concretizou.

Para a efetivação da sede própria a escola contou com as parcerias com o poder público municipal e com o estadual. O terreno para construção da escola foi doado pelo prefeito da época e um deputado estadual disponibilizou uma verba em Goiânia que custeou a construção da sede própria da escola situada em uma vila no município.

A estrutura física da escola contava com sete salas de aula, um refeitório, uma cozinha, uma cozinha pedagógica, uma sala específica com carteiras e aparelhos auditivo, uma sala de coordenação e outra para a direção e os banheiros.

Houve também a doação, de uma senhora viúva da Suíça, que tem a missão até hoje de ajudar instituições sérias, e com essa verba foi construído o restante da estrutura, as quadras (uma coberta e uma aberta), o teatro de arena e as quatro salas auxiliares.

No ano de 1985 a escola passou a funcionar na sua sede própria. A escola se instalou em um bairro periférico e promoveu diversas atividades integradoras, sociais, culturais e pedagógicas envolvendo a comunidade escolar.

O atendimento prestado na escola, assistencial e pedagógico, começou a ganhar espaço no cenário do município e da região, pessoas das cidades de Catalão, Caldas Novas, Urutaí, Pires do Rio, dentre outras tomavam conhecimento do trabalho da escola e vinham procurar atendimento para

familiares e amigos, todos eram acolhidos e atendidos, o que proporcionou vários frutos, como no relato a seguir:

Chegou um menino de Catalão, os pais levaram, nove anos, inteligente, ele levava vinte minutos para escrever um trecho, porque faltou lá atrás. (...) Ele deslançou fez vestibular na Unicamp estava fazendo medicina quando resolveu fazer química e se deu bem e trabalha lá a convite do governo local.

Outros frutos como esse foram edificados com o empenho e trabalho de todo grupo formado na escola. Após a instalação na sede própria com o espaço físico apropriado, os alunos completavam ali o ensino fundamental I e eram encaminhados para as escolas da cidade que ministravam o ensino fundamental II. Cada deficiente era acolhido em uma escola diferente que teria condições de prosseguir no ensino com os alunos, um exemplo era os deficientes auditivos, eram encaminhados para a Escola José Pio de Santana.

A instituição se mantinha com uma verba da Legião Brasileira de Assistência que custeava as despesas de material pedagógico e de uso, além da alimentação e para manter o quadro de funcionários contava com as parcerias da prefeitura e do estado que pagavam todos. E havia verbas vindas dos governos das três instâncias, essas não eram mensais, eram eventuais, que permitia a compra de material permanente.

Através do quadro de profissionais capacitados que a escola possuía, ajudou na implantação das classes especiais nas escolas: Michele Santinone, Dom Bosco, Nossa Senhora de Fátima e na Maçonaria, que ainda na década de 1990 contava com salas de aulas nas suas dependências, promovendo a integração proposta pelo governo de criar as salas especiais nas escolas regulares. A respeito da integração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Art., 58 diz que a integração das pessoas com necessidades educativas especiais é entendida na educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Sobre essa experiência a diretora cita que:

Era interessante observar que às vezes quando a gente dizia que as crianças podiam ir para a classe regular as professoras de fora duvidavam. Eu dizia essa turma vai alfabetizar em três meses, essa no meio do ano essa só no final essa só ano que vem, tinha que dar tempo para elas constatarem, uma criança que não tem memória visual e a escrita, ou memória auditiva e a escrita, ela não lembra.

Podemos observar na fala da entrevistada que essa relação da escola especial com as salas especiais no ensino regular foi um desafio e um novo obstáculo posto ao ensino especial, onde havia ainda uma responsabilidade da escola especial promover a integração através das salas especiais.

Almeida (2003) diz que o atendimento aos deficientes em Goiás começou dos esforços de instituições filantrópicas, privadas e sem fins lucrativos, e graças às leis que foram surgindo o estado sentiu a necessidade de instituir políticas voltadas para essas pessoas e em paralelo com estas entidades fortalecer e ampliar o atendimento em Goiás, assim até o final da década de 1990 podemos perceber a importância das escolas especiais no atendimento às pessoas público alvo da educação especial.

Essas escolas trouxeram muitos resultados e abriram espaço para que muitos pesquisadores pudessem ampliar suas discussões e debater sobre as formas de atendimentos, as políticas e os investimentos empregados em prol de uma educação mais eficiente e acessível às pessoas com deficiência.

Através do histórico apresentado da escola Paz e Fraternidade, podemos notar o impacto do seu trabalho frente à sociedade Ipamerina e de toda região sudeste do estado, que também foi atendida por muitos anos. O desafio posto a Helena no princípio da década de 1970 para iniciar um trabalho voltado para o atendimento educacional das pessoas com deficiência deixaram grandes frutos e até o ano de 2012 manteve seu compromisso de prestar um serviço de qualidade a todos que chegam à escola.

Hoje a escola já não recebe mais pessoas de outras cidades, devido ao crescimento dos centros de atendimento especializados e a inclusão escolar que provocou mudanças dentro da instituição, que passou e passa por alterações na forma de atendimento para cumprir as leis vigentes que a partir de 1999, sugere a prática de uma educação inclusiva dentro das escolas, modificando o perfil de atendimentos prestados até o início desta década.

Assim, podemos identificar junto ao cenário goiano que o pioneirismo e o comprometimento foram as duas grandes marcas desta instituição. Deste modo, a realidade da escola caminha junto com a história goiana de pioneirismo nos estudos, nos programas e no atendimento as pessoas com deficiência.

4. CONCLUSÕES

Através do levantamento de dados observamos a importância da escola para o cenário da educação especial do estado de Goiás, prestando

serviços não só para pessoas da cidade como das cidades vizinhas, atendendo ao longo dos seus quarenta e cinco anos milhares de pessoas que tiveram a oportunidade de serem acolhidas e escolarizadas.

Desde modo, concluímos este trabalho refletindo sobre a educação especial em Goiás, os passos conquistados até aqui através de trabalhos como esse e o quanto ainda é preciso melhorar o atendimento das pessoas com deficiência para que todas tenham acesso ao ensino e a escolarização, que todos possam conseguir de fato o que a constituição garante como direito de todos.

Para tanto é preciso que nós comecemos a nos conscientizar e nos mobilizemos para buscar recursos e meios para que todos tenham não só acesso mais acima de tudo que seja garantido acesso com qualidade, recursos pedagógicos especiais/tecnologia assistiva, professores qualificados, enfim recursos humanos e financeiros necessários.

Assim, acreditamos que a qualidade da educação, da educação especial, oferecida aos alunos com deficiência não somente em Goiás, mas em todo Brasil é preciso mobilizar os professores para realizar um trabalho pautado em discussões e reflexões sobre a importância e os benefícios dos processos de ensino e aprendizagem promovidos para estes alunos e como o bom atendimento pode interferir positivamente na vida de cada um e gerar frutos como os narrados ao longo deste texto.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. DE. *Do especial ao inclusivo?* Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. Faculdade de Educação. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ALMEIDA, G. S. *Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás: um estudo de caso.* Faculdade de Educação. 103 f. Dissertação (Mestra em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2006. Associação Adelino de Carvalho. Disponível em: <<http://www.adelino.org.br/index.php>>. Acesso em: 23/05/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.*

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF, 1988.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 2:* institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília/DF, 2001.

GARCIA, R. M. C. *Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.* Revista Brasileira de Educação Especial, v.12, nº3, p.299-316, set-dez, 2006.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.* Revista Brasileira de Educação, v.11, nº33, set/dez, 2006.

MENDES, E. G. *Breve histórico da educação especial no Brasil.* Revista Educación y Pedagogía. v.22, nº57, maio/agosto, 2010.

MENDES JÚNIOR, E; TOSTA, E. I. L. *50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos.* Anais: IX ANPED SUL, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* – 6. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, M. M de. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.* Ensaio: Aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, nº57, p. 511-524, out/dez, 2007.

REZENDE, A. M. de M. *Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO.* Faculdade de Educação. 229 f. Dissertação (Mestra em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2008.

SANTOS, M. C. D, dos. *Educação Especial e inclusão: por uma perspectiva universal.* In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.13, p. 277-289, Jul/Dez., 2013.

TARTUCI, Dulcéria. *A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: Condições de Interação e Construção de Conhecimento.* Piracicaba, SP 2001. 182 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, SP, 2001.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R.; FREITAS, A. de O. *Serviços de educação especial em Goiás: o que dizem as diretrizes políticas de inclusão sobre as atribuições de seus professores.* Anais: I Simpósio de Estudos sobre a Deficiência, SEDPc Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

THE PIONEERING OF SCHOOL PAZ E FRATERNIDADE ON ATTENDING TO STUDENTS WITH DEFICIENT IN IPAMERI-GO

ROCHA, Laressa Rodrigues, laessarocha@gmail.com¹
TARTUCI, Dulcéria, dutartuci@brturbo.com.br²

¹Mestranda em Educação da UFG- Regional Catalão

²Docente na Unidade Acadêmica Especial de Educação – UFG-Regional Catalão

Abstract. *The present work has as its objective present the analysis realized from the history of educational attending of deficient people in Ipameri-go, it has as reference the School Paz e Fraternidade, and its importance in the educational scenario in the state. The research of quantitative kind and the methodological procedures used were documental analysis of descriptive character, and the interview semi structured realized with the founder of the institution. The analysis showed that the appearance of the school constituted in the first official initiative of offer to people target public of special education (in this work referred to as people with deficiency) and that initially was instituted for the attendance of "excluded who were enrolled in the common schools of regular net", those who although aren't students with deficiency don't "match the school patterns". The initiative was from the foundation of the school by an educator, who was the director of the institution for many decades. The School was kept by an nonprofit organization and has counted on the public municipal and state powers. Yet with questionable character the segregation of this kind of institution, through the analyze of data we verified the importance of the school for the scenario of special education in the state of Goiás. Promoting the education of people with deficiency in the neighbor cities, attending throughout its forty-five years thousands of students.*

Keywords: *Disabilities, Access to Education, Special school.*

A ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS: QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

STRAIOTTO, Débora, deborastraiotto@hotmail.com¹
 FIRMINO, Janaina Karla Pereira da S.R. janainapedagogico@gmail.com
 SILVA, Altina Abadia, tina@wgo.com.br²

¹Mestranda em Educação da UFG- Regional Catalão

²Docente na Unidade Acadêmica Especial de Educação – UFG-Regional Catalão

Resumo: Esta pesquisa tem como foco investigar a atuação de homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão entre os anos de 2003 a 2013. Dessa forma vamos descrever a trajetória do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Compreender como a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se tornou uma atividade eminentemente feminina e identificar os motivos da preferência de homens pelo curso de pedagogia. Concluindo o curso de pedagogia esses homens optaram pela docência? Como lidam com as impressões de senso comum, as expectativas em relação ao gênero masculino, e mesmo as resistências à presença dos homens na pedagogia? A pesquisa terá cunho Qualitativo e Quantitativo que possivelmente se constituirá num estudo de caso. Os Procedimentos de construção de dados serão: Levantamento bibliográfico; análise documental (dados relativos ao curso de Pedagogia da Regional Catalão), identificação e levantamento dos sujeitos da pesquisa (participantes); entrevistas e observação. Os sujeitos da pesquisa serão homens que concluíram o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão entre os anos de 2003 a 2013.

Palavras-chave: Homens, Educação, Gênero.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente é uma área profissional exercida principalmente por mulheres, isso não ocorre somente no Brasil, mas em muitos outros países. Essa desigualdade entre os sexos na profissão torna-se mais destacado quando se refere à docência de crianças pequenas como na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto menor a idade da criança, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração desses profissionais. Enquanto na educação superior a presença masculina e os salários pagos são mais elevados na área da docência.

Pesquisas como a de Kramer (2001), Tatagiba (2009) demonstram que a educação infantil é o nível de ensino com a menor presença de homens e com os menores salários. Mesmo crescente a atuação dos homens nessa profissão ainda bastante reduzida.

Alguns cursos são escolhidos quase que exclusivamente por apenas um dos sexos, como o caso da Pedagogia onde raramente se tratam homens nesta graduação.

De acordo com dados da UNESCO referentes ao ano de 2008, na maioria dos países, entre os graduados na área de educação, a porcentagem de mulheres supera 70% (UNESCO, 2010).

A educação de crianças pequenas é associada ao trabalho doméstico, à maternidade. O cuidar, o educar foi socialmente construído como tarefa feminina. Essa herança que é exclusiva da mulher tem origem de longa data quando deparamos com a história da educação. Essa profissão está atrelada ao gênero feminino desde a sua origem. É comum ouvirmos argumentos, geralmente referendados no senso comum que alegam a “falta de jeito” nos professores homens para cuidar e educar as crianças, dizem que o homem é incapaz de lidar com crianças como a mulher, e que “se trata de um trabalho feminino” como, por exemplo, o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza.

A relação entre mulheres e a educação e o cuidado de crianças pequenas são condição culturalmente construída, estabelecida no mundo ocidental de maneira atrelada a história da infância e da construção da identidade de papéis de

gênero, bem como das relações de poder resultantes da dicotomia de papéis masculinos e femininos. (SOUZA, 2010.p. 19)

Quando se fala sobre homens na Educação Infantil e Ensino Fundamental, eles são representados de maneira extremamente estereotipada. Por causa disso, os homens sofrem algumas discriminações, por exemplo, associados à homossexualidade (homofobia), à pedofilia, assédio sexual ou à “falta de jeito”, a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças como a mulher.

Sonia Kramer (2001, p. 96) vincula esta discussão à questão cultural, atrelando o trabalho feminino com as atividades de cuidado, interpretado, socialmente, como algo que para ser executado “exige pouca qualificação”. Para a pesquisadora:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não [eram] remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral (KRAMER, 2001, p. 97).

As maiorias das discriminações são mais sutis, como o fato de serem direcionados para outras posições em decorrência de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens, exercendo assim posições de chefia ou em áreas que lidem com crianças maiores ou com pessoas adultas.

Inicialmente nossos dados apontam que os homens egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (principalmente nas primeiras turmas analisadas) tem idade mais avançada que a das mulheres e uma maior inserção no mercado de trabalho, não necessariamente na área da Educação. E também que a maioria dos homens escolheu o curso de Pedagogia por ser um curso mais acessível e fácil. Vale-se desse curso de uma forma “utilitária”, ou seja, como um meio comparativamente mais fácil de obter um diploma de ensino superior para alcançar outros objetivos como; passar em concurso público, elevação do cargo em sua profissão, e/ou aumento salarial.

Mesmo sofrendo preconceitos, muitos têm vantagens por serem homens. Acreditamos existir também uma “discriminação positiva”, uma preferência pelos homens.

Os docentes do sexo masculino na Educação Infantil, apesar de sofrerem diversas discriminações negativas por parte de pais e mães, colegas de trabalho, diretores, funcionários das instituições educativas, também sofrem algumas “discriminações positivas”, na maioria das vezes provenientes do fato de serem representantes do grupo de gênero dominante na sociedade. Como mencionamos anteriormente, exercendo assim posições de chefia na coordenação e direção, eles têm maior facilidade de progressão na carreira do que as mulheres. É comum os homens terem mais respeito e admiração pela a clarividência e objetividade. Alguns falam “ainda bem que é um professor, pois vai disciplinar melhor”. Disciplina, regras, ordem... Talvez isso esteja mais aliado à figura masculina. É o contrário, em vez de terem preconceito com o professor homem, tem mais respeito e admiração. Os homens continuam aproveitando as vantagens de representarem o sexo dominante em nossa sociedade.

Além disso, a presença de professores do sexo masculino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrar às crianças e aos atores da escola que o homem também pode escolher essa atividade com sucesso e evidenciar que a aptidão para o magistério não depende do sexo.

O simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero, este trabalho é significativo e relevante ao promover discussões sobre essas representações ajudando a compreender como as representações e relações de gênero acontecem no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego). *Manual de formação de formadores/as em igualdade de oportunidades entre mulheres e homens*. Lisboa: CITE, 2003. Disponível em: <<http://www.cite.gov.pt/>> Acesso em: 05/05/2015.
- MONTEIRO M. K.. *Homens na Educação Infantil: Olhares de Suspeita e Tentativa de Segregação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v.44 n.153 p.720-741 jul./set. 2014.
- PEREIRA F. G. *Homens no curso de Pedagogia: “As razões do improvável”*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RABELO A. *Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental*. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013

RABELO A. *Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente*. Educação e Realidade. Porto Alegre. V.35, n.2 , p. 298. Maio/agosto 2010 Educação e Realidade. Porto Alegre. V.35, n.2 , p. 298. Maio/agosto 2010

SILVA Y. O. *O Processo da Feminização do Magistério, Trajetórias e Tendências*. p.193-209

SOUZA, M. I. *Homen como professor de cheche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. 2010. 246 f. Dissertação

(Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade São Paulos, Ribeirão Preto.

(HISTEDBR) O grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>> Acesso em: 05/05/2015

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Declaramos ser os autores deste trabalho e disponibilizamos o mesmo para suas devidas utilizações em pesquisa e no meio acadêmico.

THE ACTUATION OF PEDAGOGUE: GENDER ISSUES IN INFANT EDUCATION AND THE BEGINNING YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

STRAIOTTO, Débora, deborastraiotto@hotmail.com¹

SILVA, Altina Abadia, tina@wgo.com.br²

¹Mestranda em Educação da UFG- Regional Catalão

²Docente na Unidade Acadêmica Especial de Educação – UFG-Regional Catalão

Abstract. *This research is focused in investigating the actuation of egress men from pedagogy from the federal university of Goiás - regional Catalão between the years 2003 to 2013. This way we will describe the trajectory of the course of pedagogy of the federal university of Goiás - regional of Catalão. Understand how the teaching in the infant education and the beginning years of elementary school has become an activity eminently female and identify the reason of preference of men for the pedagogy major. Concluding the major of pedagogy, do these men opt for teaching? How do they deal with the impressions of common sense, the expectations in relation to male gender, and even resistance to the presence of men in pedagogy? It will be a qualitative/quantitative research, which will possibly constitute a case study. The preceding of data construction will be: bibliographical raising; documental analysis (data relative to the pedagogy course of the regional of Catalão), identification and raise of subjects of research (participants); interviews and observation. The participants of the research will be men who concluded the pedagogy course at federal university of Goiás – regional of Catalão between the years of 2003 to 2013.*

Keywords: *Man, Education, Gender.*

A INCLUSÃO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E LEITURA

FARIA, Giselle Pereira Campos Faria, gisellepcfaria@gmail.com

PERES, Selma Martines Peres, selmamartines@uol.com.br

PPGE/RC/UFG-BRASIL

PPGE/RC/UFG-BRASIL

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a inclusão social nas políticas públicas de educação e leitura, numa postura crítica e emancipadora. Nesse sentido, analisa as concepções de políticas que estão vigorando no país, atualmente.

Palavras-chave: Políticas, Educação, Leitura.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é discutir a inclusão social nas políticas educacionais e de leitura, através de revisão bibliográfica que trata desse tema numa lógica crítica e emancipadora, portanto, contrapondo esta à ideologia hegemônica mercadológica, vigente no projeto político educacional do país, que tem como propósito formar mão de obra para o mercado de trabalho. O suporte teórico tem como base as ideias de políticas educacionais numa perspectiva crítica contra a política de dominação imposta pela ideologia do capital e da globalização, fundamentado em Dias Sobrinho e Dias (2006), Fonseca (2009); e na compreensão das relações de poder que permeiam as políticas de leitura, Britto (1999; 2012), Freire (2011), Fernandes (2007), Belmiro (1999) e Abreu (2001).

O debate educacional envolvendo o acesso à escolaridade e à leitura está no cenário de discussão das agendas governamentais do país. Ambas as temáticas numa perspectiva de inserção social, com o objetivo de melhorar as condições de letramento da população por meio de políticas públicas que sejam amplamente discutidas pelo Estado, pelas universidades, pelo setor privado e pelas organizações da sociedade civil. A esse respeito, Fernandes (2007, p 10) afirma que

No Brasil, nos últimos trinta anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. Em decorrência dessas medidas, houve uma ampliação da produção e da circulação de livros, principalmente por meio de compras governamentais de didáticos e de literatura

infanto-juvenil, tornando o Brasil o oitavo mercado editorial do mundo.

Na primeira parte desse texto, aborda-se a influência da lógica do mercado neoliberal e o efeito da globalização nas políticas públicas educacionais. Na segunda, trata-se das políticas de leitura, propondo uma reflexão sobre a relação entre a leitura, a informação e o conhecimento no processo de aprendizagem do sujeito.

Políticas Educacionais

O século XX proporcionou alterações significativas na sociedade, cujo projeto tinha por meta o desenvolvimento e cujas mudanças valorizavam o individualismo e o pensamento neoliberal capitalista. Nesse contexto, a educação, considerada o resultado do trabalho intelectual do aluno, configurou-se para que o sujeito pudesse ingressar em novos modos de produção e também de consumo, e assim atender às necessidades do mercado e aos interesses políticos do capital. Dessa forma, o conhecimento deixa de ser o único quesito necessário para a formação de mão de obra e passa a sê-lo cada vez mais à competência para resolver os problemas.

Com o avanço das tecnologias de base informática, a globalização tornou-se um fenômeno com múltiplas facetas, de maneira que todos os acontecimentos são interligados na economia global e no mundo ideológico-cultural que ela proporciona. Como afirmam Dias Sobrinho e Dias (2006, p.10) “De caráter centralmente econômico, a Globalização também tem muito a ver com a comunicação, a cultura, a política, a ética, a ecologia e as relações entre o local e o universal”. Assim, a globalização apresenta aspectos relacionados com os avanços nas áreas das tecnologias, das ciências, da indústria e das

comunicações, no entanto numa perspectiva hegemônica que apoia o acúmulo do capital, relacionada segundo Dias Sobrinho e Dias (2006, p.10)

à anomização da sociedade, à corrosão da solidariedade, à competitividade, ao individualismo possessivo, aos conflitos em escalas locais e mundiais, ao crescimento das desigualdades, à ampliação da geografia da miséria, às crises de sentidos, à expansão das incertezas nas esferas individuais e públicas.

Sendo assim, pensando numa sociedade inserida num processo mercadológico e de globalizada, a “qualidade” na educação, que, de acordo com Fonseca (2009 p. 154), realiza-se na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania, passa a ser definida por políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial, UNESCO, e outros organismos multilaterais (OM) para atender a critérios internacionais mercadológicos. Nessa mesma vertente, o Estado tem o dever de regular e controlar os requisitos que devem ser atendidos na lógica do mundo econômico, que privilegia o individualismo, a produtividade, a competitividade e também, segundo Fonseca (2009, p.154), “o provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo - como produtor-consumidor - na dinâmica do mercado”.

Diante dessa conjuntura, em muitas partes do país os professores vêm se mobilizando para sugerirem propostas de educação que tenha como base um projeto social voltado para a emancipação dos sujeitos, para a igualdade de oportunidades para todos e qualidade educacional, desconstruindo a “qualidade” da educação em que prevalece o enfoque da competitividade e do utilitarismo que servem apenas ao mercado financeiro.

Políticas e Leitura

A leitura é um processo que vem sendo construído historicamente pelas civilizações conforme as transformações ocorridas na sociedade e nas suas instituições, como também na produção e técnicas de reprodução. Nesse sentido, a leitura vem sendo compreendida a partir de diferentes concepções e práticas. No entanto, somente nas últimas décadas a perspectiva de inclusão e transformação social passou a ser discutida, como destaca Freire (2011, p. 17) “em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço

para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração”.

Nesse contexto, a leitura é amplamente debatida no meio educacional das escolas e universidades com o objetivo de ampliar o acesso ao público leitor.

A democratização da leitura na Europa iniciou-se após a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XVIII, o que possibilitou tanto a produção (e o barateamento) de um número maior de publicação periódica e de livros, quanto a escolarização e a alfabetização em massa. Ferramenta das mais importantes na difusão e na assimilação do projeto político e ideológico da burguesia, a leitura transformou-se em um “direito inalienável de todo cidadão” (FERNANDES, 2007, p.10-11)

Atualmente, a leitura é requisito fundamental no exercício da cidadania. Para conviver numa sociedade em que a ideia de letramento amplia e fortalece a inserção na cultura, e em que os textos escritos circulam mediante a necessidade que se tem de manipular caixas eletrônicas, orientar-se pelas placas na rua, ou até mesmo outros exemplos básicos do cotidiano como andar de ônibus e fazer compras no supermercado, é necessário que as pessoas tenham práticas fortalecidas de leitura.

A leitura, para além do exercício da cidadania, é também importante quando é feita pelo sujeito com a competência de interpretar, de atribuir sentido ao texto, de posicionar-se criticamente perante a ideologia hegemônica da sociedade e compreender os descompassos do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social. Para Belmiro (1999, p.125), “mais que um meio de adaptar-se às exigências de uma sociedade cada vez mais seletiva e excludente, portanto o ensino da leitura com valor técnico, ler é possibilitar uma compreensão crítica do mundo, é dar sentido para o nosso estar no mundo e, portanto, ensino da leitura com valor ético”.

Na lógica do atual cenário das discussões sobre a leitura, percebe-se no discurso a ideia de que ler é uma questão de hábito ou gosto que se adquire no decorrer da vida por vontade própria e sem vínculos sociais. No entanto, conforme assegura Britto:

Não se pode, na reflexão sobre a construção do conhecimento e sua relação com a leitura, desconsiderar o modo como é elaborada e veiculada a informação,

particularmente aquela presente nos textos escritos de circulação pública, nem as conformações ideológicas dentro das quais se constroem os valores e saberes dominantes na sociedade industrial de massa que informam as chamadas práticas leitoras (BRITTO, 1999, p.77).

O conhecimento adquirido por meio da leitura não pode ser medido pela quantidade de informação que o sujeito possui. Porém, a informação, disposta num determinado contexto histórico, onde são selecionados dados, fatos e teorias, é importante para que o sujeito possa articular-se criticamente e formular seu conhecimento. Tal contexto histórico é construído no interior de uma sociedade onde a informação se realiza de acordo com as interações dos sujeitos para que não sejam tão influenciados pelo pensamento neoliberal, onde imperam as relações de produção, consumo e de exercício do poder.

Além das informações de interesse restrito, que dizem respeito à vida particular das pessoas, existem as de interesse supostamente geral, que se referem aos fatos do mundo. Nesse caso, é possível identificar critérios de relevância que regulam a produção de uma informação de interesse público que são, de acordo com Britto (1999, p.79): “sua abrangência, densidade, finalidade da divulgação, grau de impacto, ineditismo e grau de veracidade”. Porém, na divulgação de uma notícia, tais aspectos não são colocados de maneira neutra e nem são universais, pois sofrem implicações éticas, políticas e econômicas. Ou seja, a informação resulta dos interesses políticos e econômicos de agentes de produção de informação e é inserida na sociedade na forma de um produto cultural.

Sobre o processo de construção de conhecimento que fundamenta a informação, Britto esclarece que:

Há duas questões fundamentais para o processo de construção de conhecimento: a que toda informação tem um valor extrínseco que lhe é agregado no ato mesmo de sua enunciação; e de que uma informação é nova não porque nunca tenha sido anunciada dentro de um contexto de produção de discurso. Daí porque é necessário considerar, na análise dos processos e construção de informação, seu lugar de produção, seu espaço de circulação e a inserção social dos sujeitos que a recebem (BRITTO, 1999, p. 80).

Nesse contexto, a interpretação ingênua das informações nas suas dimensões políticas, veiculadas de acordo com os interesses

hegemônicos da lógica do poder existente na sociedade, contribui para o impedimento da percepção crítica do caráter social do conhecimento.

Outro fator importante sobre a leitura, discutido nas últimas décadas, fomentado na perspectiva hegemônica de que esta é fator preponderante para o desenvolvimento do sujeito e para a construção de uma sociedade voltada para o crescimento, a criatividade e a produtividade. Porém, nessa lógica, a leitura deixa de contribuir para uma prática social, e é atribuído a ela o sentido de “salvadora” do sujeito, como se fosse capaz de tirá-lo da pobreza e da ignorância. Entretanto, numa visão mais humanista e dialética de leitura, compreende-se que

Ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar, já que “ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de “informação”: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto” (BRITTO, 1999, p.84).

De acordo com a citação anterior, a leitura vai para além de um processo cognitivo de decodificação ou mesmo afetivo, ela é resultado da interação entre o sujeito, seus saberes e os conjuntos de valores que possui dentro de uma sociedade historicamente constituída, enquanto o texto é a expressão de um conjunto de valores de um determinado tema e não possui neutralidade, pois carrega a intenção de atuar sobre a representação que o leitor faz de determinado assunto, com estratégias argumentativas acerca de uma ação política (BRITTO, 1999). Nesse sentido, o ato de ler é um ato político que requer um posicionamento do mundo e quanto mais consciência deste processo o leitor tiver mais poder de discernimento terá e mais crítica será sua leitura. Portanto, o ato de ler na perspectiva do letramento é um ato de empoderamento social. Para Freire (2011, p. 35), “não é possível pensar sequer educação sem que se pense a questão do poder”.

A valorização da leitura numa concepção de promotora da moral, composta por textos patrióticos de forte cunho de reprodução didática onde predominava o valor da família e o heroísmo, foi convertida para a ideologia do mercado, da competitividade e da competência (BRITTO, 1999). Tal conversão se deu no Brasil de maneira

contextualizada com as alterações que ocorreram na sociedade, acompanhando as sucessivas mudanças no capital. Essas mudanças correspondem ao “milagre econômico” dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90 (CHAUÍ, 2014). Percebe-se assim que, no decorrer dos anos, surgia uma nova ideologia fundada numa nova ética discursiva.

Ainda numa outra concepção mais atual, a leitura foi relacionada à ideia do deleite, numa visão espontaneísta de que esta pode ser realizada com objetivo de divertimento e tornar-se mais prazerosa. Essa visão está relacionada à crença de que a educação não precisa ser chata, tem que proporcionar momentos agradáveis, favorecendo, assim, a produção de textos fáceis, aproximados com a oralidade e o conhecimento do senso comum (BRITTO, 1999).

E partindo das premissas do discurso pedagógico do prazer, o governo lança campanhas que incentivam a leitura utilizando como slogan “Quem Lê Viaja”, que para Abreu:

Um texto desta natureza só faz sentido se se imaginar que estamos diante de uma tábua rasa, de um país sem leitores, em que cumpre estimular o contato com o livro seja ele qual for. No entanto, as ilustrações que acompanham a campanha, mostrando leitores caracterizados como personagens de romances, sugerem que a leitura que se quer estimular é a de identificação e evasão, aquela que faz com que o leitor se sintá Peri em uma academia de ginástica (ABREU, 2001, p.150).

Tal *slogan* mostra o ato de ler como bom em si, sendo necessário apenas ler mais e mais. Além desse fator, é carregado de termos que tratam de discursos mercadológicos e têm como objetivo construir um “consentimento ativo” na sociedade. Gramsci (apud SHIROMA & SANTOS, 2014) ressaltou a importância da linguagem e da repetição cotidiana para a produção da hegemonia. De fato, o uso cotidiano de alguns conceitos pode dar a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, que constituem o fazer cotidiano e, com isso, gerar a conformação. Sendo assim, campanhas que tenham a intenção de promover a leitura como forma de entretenimento, numa perspectiva mercadológica, devem ser realizadas pelas editoras comerciais que vão lucrar com o consumo desses livros e não pelo Governo (BRITTO, 1999).

Ainda numa concepção de leitura com o objetivo de entretenimento, em que predomina a lógica do pensamento hegemônico voltada para o

individualismo e a do senso comum, são produzidos materiais escritos diversos de acordo com a faixa etária, sexo e interesse, em consonância com as demandas do mercado, numa concepção imediatista e tecnicista. Tais materiais, em que os conteúdos são extremamente compartilhados e as verdades tratadas de forma superficiais, são também difundidos e utilizados nas escolas, pois são fornecidos pelo governo.

A consequência imediata da concepção de leitura predominante hoje na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos de massa. A diversidade dos gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que, por sua vez, está cada vez mais articulada às indústrias da formação e do entretenimento. (BRITTO, 1999, p. 88).

Nessa perspectiva, a leitura sem uma análise mais aprofundada das ideologias que estão postas na sociedade não contribui para que o leitor se torne crítico perante o paradigma do capitalismo neoliberal e contribui para que se alfabetize e forme o leitor para que ele se torne mão de obra especializada, consumidor do mercado e reproduzidor da lógica da classe dominante.

Entendendo a escola como lugar privilegiado onde existem processos com espaços para ensinar e o tempo de aprender, numa organização de alunos com procedimentos formalizados que respeitam os seus desenvolvimentos e ritmos, e que a leitura também é desenvolvida nesse espaço, nas salas de aula ou bibliotecas, envolvendo alunos, professores e comunidade escolar, para Fernandes (2007) “percebe-se poucas contribuições desses sujeitos no processo de seleção dos livros”. Esse fator contribui ainda mais na exclusão da cultura dos sujeitos que estão no espaço da escola, pois apesar da democratização e do acesso à leitura que vem ocorrendo nas últimas décadas, eles não participam do processo de escolha dos livros a que terão acesso. A eles não é permitido o papel político de emancipação social, na medida em podem se tornar protagonistas na construção do seu conhecimento.

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Diante do exposto, percebe-se que no decorrer das últimas décadas as políticas

educacionais e de leitura vêm acompanhando as profundas transformações sociais e culturais que ocorreram na sociedade. Atualmente, numa perspectiva mercadológica imposta pelo capitalismo neoliberal e o processo de globalização, surge uma ideia de que informação é imprescindível para o conhecimento, beneficiando assim a classe dominante e fazendo com que o mercado editorial cresça no país.

Nas informações que se tem nos dias atuais, por meio dos meios de comunicação da produção e circulação de textos escritos, é atribuído um conjunto de valores que assumem a ideologia do capital, ou seja, a ideia de mercado, que monopoliza a indústria da informação, e não contribui para gerar um conhecimento que se contraponha aos padrões do senso comum e da superficialidade dos saberes historicamente construídos.

A leitura, embora seja submetida às regras do poder da política, numa visão descontextualizada do processo cultural, é fundamental no processo de cidadania, pois por meio do letramento é possível conviver mais efetivamente com as práticas sociais em que a escrita está presente. A leitura, numa perspectiva de educação que para Freire não é neutra e está relacionada ao poder da política de uma sociedade, é imprescindível na emancipação dos sujeitos quando se torna crítica e contribui na reflexão sobre a literatura imposta pela elite dominante e pelo mercado.

Por fim, a leitura e o processo de letramento de forma crítica e emancipadora, no espaço escolar, tornam-se possíveis quando os sujeitos são autores do seu conhecimento, e na medida em que possam também participar do processo de escolha dos livros que irão ler. Esse movimento deve incluir também toda a comunidade escolar, e vai contribuir para a circulação de novas ideias numa lógica diferente dessa que está imposta numa perspectiva de dominação das elites. Nesse processo de escolha, em que prevalecem os saberes dos alunos, criados nos diversos contextos em que vivem e aprendem, a seleção dos livros atenderia aos interesses dos principais envolvidos no processo de aprendizagem e deixaria de atender o mercado editorial e os interesses políticos hegemônicos do Estado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Diferença e desigualdade: Preconceitos em leitura.** In MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.* Campinas, SP: Mercados de Letras, 2001.
- BELMIRO, Celia Abicalil. **A leitura na educação de jovens e adultos.** In MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) *Escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura e política.** In MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) *Escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Contra a universidade operacional.** A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna USP, 2014.
- DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. *Acreditação da Educação Superior e C & T políticas e ideologia. Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, vol. 11, n. 4, 2006.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura. literatura infanto-juvenil e educação.* Londrina: EDUEL, 2007.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Infância e devaneios: uma leitura de Indez, Por parte de pai e Ler, escrever e fazer conta de cabeça.** In MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.) *Escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.* São Paulo; Cortez 2011.
- SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. **Slogans para a construção do consentimento ativo.** In EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional.* Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.
- ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura.** IN ZILBERMAN, Regina & ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

FARIA, Giselle Pereira Campos Faria
PERES, Selma Martines Peres

SOCIAL INCLUSION IN EDUCATION AND READING POLICIES

FARIA, Giselle Pereira Campos Faria, gisellepcfaria@gmail.com

PERES, Selma Martines Peres , selmamartines@uol.com.br

PPGEDUC / RC / UFG - BRAZIL

PPGEDUC / RC / UFG - BRAZIL

ABSTRACT

This article aims to discuss social inclusion in public policy education and reading, a critical and emancipatory posture. In this sense, it analyzes the political conceptions that are in force in the country today.

Keywords : Policies, Education, Reading.

MEMÓRIA, DIMENSÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E TRAJETÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

HONÓRIO FILHO, Wolney, whonoriof@gmail.com
ROMANO, Lucas Silva, lucassilvaromano@gmail.com
VAZ, Daísma Maria França Gomes, daisma@gmail.com

¹Universidade Federal de Goiás – Regiona Catalão – UAE-Faculdade de Educação.

²Afiliação Universidade Federal de Goiás – Regiona Catalão – UAE-Biotecnologia.

³Universidade Federal de Goiás – Regiona Catalão – UAE-Biotecnologia.

Resumo: Cresce no Brasil o campo de estudo e pesquisa (auto)biográfico, especialmente se tomarmos como referência que foi realizado em 2014 o VI Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (VI CIPA). Do mesmo modo, cresce também uma lacuna de conhecimento científico: como o campo tem trabalhado metodologicamente suas pesquisas. A proposta deste texto é investigar a expressividade epistêmico-metodológica dos textos/trabalhos encaminhados para a dimensão “memória, dimensões sócio - históricas e trajetórias autobiográficas”, do V CIPA, realizado em Porto Alegre-RS, no ano de 2012. A metodologia utilizada foi de teor qualitativo, analisando o conteúdo de 117 trabalhos, através de uma ficha, tendo-se como referência: a modalidade de apresentação; se desdobramento de pesquisa acadêmica; se apresenta claramente os objetivos; se estudo teórico, ou articulado a trabalho de campo; a forma de construção das fontes; número de casos em que se baseia o estudo; o contexto de desenvolvimento da pesquisa; formas de análise. Verificou-se também a atualização do quadro proposto por Antônio Nóvoa (1992) sobre a pesquisa (auto)biográfica que utiliza-se de histórias de vida. Nossos resultados mostraram o aumento da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, especialmente com os CIPAs, bem como que é possível sim ampliar o quadro proposto por Nóvoa no seu livro de 1992.

Palavras-chave: metodologia, pesquisa (auto)biográfica, Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica

Abstract: It's growing in Brazil the study and research in the (auto)biographical field, specially if we take as reference the VI International Research Congress (VI CIPA), held in 2014. The same way, a knowledge gap is also growing: how the field has methodologically worked it's research. This essay aim it's to investigate the epistemological and methodological expressiveness of the texts/articles referred to the dimension; “memory, socio-historical dimensions and autobiographical trajectories”, from V CIPA, held in Porto Alegre-RS, in 2012. The methodology used was qualitative, nalyzing the contento f 117 articles, through a written record, using as reference: modality of the presentation; if it's a deployment of research; if the goals are clear; if it's a theoretical study or if it's articulated to field survey; the form of construction of the sources; number of cases in which the study is based, the research development context; and forms of analysis. It was also examined the update from the chart proposed by Antônio Nóvoa (1992) about the (auto)biographical research that uses life stories. Our results showed a increasing number of (auto)biography reserch in Brazil, specially with the CIPAs, as well as the possibility of increasing the Nóvoa chart proposed on his book in 1992.

Keywords: methodology, (auto)biographical research, International (Auto)Biographical Research Congress

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas com histórias de vida, utilizando o método autobiográfico, as quais denominamos pesquisa (auto)biográfica¹ cresceram vertiginosamente no Brasil, especialmente após a realização do I CIPA – I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado em Porto Alegre, em 2004. Este evento vem se reproduzindo a cada dois

anos, de modo que em 2014 foi realizado o VI CIPA, no Rio de Janeiro.

Porém, há pouco estudo até o momento sobre as implicações epistêmicas decorrentes dessa tradição em pesquisa, especialmente em Educação².

² Fazemos parte de um projeto financiado pelo CNPq, intitulado “Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA (Edições de

¹ Ver HONÓRIO FILHO, 2014

Um dos eixos do evento é “memória, dimensões sócio - históricas e trajetórias autobiográficas”. Este texto é sobre o acervo, que constituiu o corpus desta análise, composto de um total de 117 textos/trabalhos de pesquisas, apresentados em Sessões de Comunicações neste eixo, publicados nos Anais do V CIPA, realizado em Porto Alegre, em 2012.

2. OBJETIVOS DO TEXTO

O objetivo deste texto é o de construir um conhecimento analítico acerca das pesquisas publicadas no V Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, realizado no ano de 2012, referente ao eixo temático “Memória, Dimensões sócio-históricas e trajetórias (auto)biográficas”, com vistas a contribuir para a consolidação de um estatuto epistêmico - metodológico da abordagem (auto)biográfica em pesquisa, no período.

Como objetivos específicos, nós destacamos o seguinte:

Identificar e analisar as diversas modalidades de abordagem teórico-metodológica no âmbito da pesquisa (auto)biográfica explicitadas nos textos publicados na edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2012, no eixo “Memória, Dimensões sócio-históricas e trajetórias (auto)biográficas”.

Compreender as diferentes possibilidades de construção das fontes na esteira de diversas metodologias de pesquisa que o método (auto)biográfico vem abrigoando;

Verificar a pertinência dos diferentes modos de análise das fontes trabalhadas;

Situar temáticas e campos disciplinares tomados como referência das pesquisas (Sociologia, História, Psicologia, Filosofia etc.);

2004/2006/2008/2010/2012)”. Trata-se de uma pesquisa nacional em rede. Somos responsáveis por analisar o eixo temático “Memória, Dimensões sócio-históricas e trajetórias (auto)biográficas” das pesquisas de cunho (auto)biográfico publicadas nos Anais e nos livros produzidos pelo evento específico, realizado no Brasil, mas de significativa expressão mundial. Este projeto maior visa apreender e compreender a expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica nos últimos dez anos, no período de tempo em que se observa uma diversidade de metodologias e de focos de estudo. Ou seja, busca-se construir um mapa compreensivo dessa expressividade: avanços, retrocessos, consistências, inconsistências, principais temáticas.

Levantar potencialidades e problemas decorrentes do uso das diversas metodologias empregadas nas pesquisas objeto da análise.

1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa baseou-se nos pressupostos qualitativos de pesquisa (DENZIN & LINCOLN, 2005). A metodologia é entendida como mais que um conjunto de técnicas. Trata-se de compreendê-la como um modo de estudar o mundo objetivo, em especial, as histórias de vida como uma tradição (auto)biográfica.

A inspiração para esta pesquisa sobre a expressividade epistêmico-metodológica dos textos encaminhados para o eixo “memória, dimensões sócio - históricas e trajetórias autobiográficas”, do V CIPA, relaciona-se tanto à pesquisa financiada pelo CNPq, citada acima, quanto com as considerações de Nóvoa (1992) sobre pesquisas com emprego do método (auto)biográfico, que opera com histórias de vida.

Conforme este autor dizia, os processos de integração das metodologias baseadas em Histórias de Vida ainda não conseguiram se instituir plenamente com identidade e estatuto próprios:

Deste modo, não admira que as histórias de vida tenham sido objeto de críticas cerradas, oriundas dos mais diversos quadrantes, com predominância para certas correntes da psicologia e da sociologia: no primeiro caso, centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto)biográficas; no segundo caso, baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas de mudança social (Nóvoa, 1992, p.19).

O diagnóstico de Nóvoa, embora escrito a mais de vinte anos, ainda traduz um pouco das suspeitas ao redor das abordagens (auto)biográficas. Esse autor (op.cit.) apresenta um quadro (fig.1, abaixo) que busca criar uma matriz compreensiva do que ocorria no âmbito das pesquisas nas primeiras duas décadas de existência (1970-1990):

Objetivos	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação
Pessoa (do professor)	1	4	7
Práticas (do professor)	2	5	8
Profissão (do professor)	3	6	9

Figura 1 - Tipos de Estudos centrados na História de Vida de Professores³

A partir do cruzamento entre os objetivos do estudo – teóricos, práticos ou emancipatórios – com a centralidade do estudo – na pessoa, na prática ou no professor –, Nóvoa (1992, p.20) propõe nove dimensões possíveis para que se possa dimensionar os estudos baseados em histórias de vida e investigação-formação.

O estudo ora proposto operou com essa matriz para dimensionar as pesquisas que são muito diversas, desde os princípios que as fundamentam, as temáticas que são objetos de estudo, até as técnicas que empregam.

Inicialmente, além da leitura de Nóvoa (1992), foram lidos também Santa Marinas; Marinas (1994) e Marinas (2007), especialmente para conhecer o que se denomina de “comprensión escénica”. Conforme esses autores, pelo esforço interpretativo compreensivo, se vão aproximando as cenas constituintes dos contextos narrados; no caso desta pesquisa, das cenas que constituem a narratividade dos próprios processos de cada investigação explicitados nos textos do V CIPA, referentes ao eixo temático “Memória, Dimensões sócio-históricas e trajetórias (auto)biográficas”.

³ NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 20

Em seguida, utilizamos um modelo de ficha elaborada na rede de pesquisa coordenada pela professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Esta ficha busca caracterizar o texto apresentado no congresso, tendo-se como referência: se a modalidade de apresentação é texto em livro, comunicação oral ou pôster; se desdobramento de pesquisa acadêmica; no caso do conteúdo da proposta teórico-metodológica, se apresenta claramente os objetivos e se os mesmos foram trabalhados ao longo do texto; se estudo teórico, ou articulado a trabalho de campo; a forma de construção das fontes; número de casos em que se baseia o estudo; o contexto de desenvolvimento da pesquisa; formas de análise; se há explicitação do referencial teórico.

Uma questão central para este estudo foi o quadro abaixo, que consta na ficha supracitada:

Relação estabelecida com o campo da pesquisa (auto)biográfica:	Quant.
Não apresenta diálogo específico com a pesquisa/formação (auto)biográfica.	
Construído a partir de outros campos de estudo, mas busca na abordagem (auto)biográfica contribuições teóricas e/ou metodológicas.	
Construído a partir das referências teórico-metodológicas do campo (auto)biográfico.	

Este quadro nos permite atentar melhor para a relação dos trabalhos apresentados no eixo “memórias, dimensões sócio - históricas e trajetórias autobiográficas”, no V CIPA⁴ com o campo da pesquisa (auto)biográfica.

Por fim, a tentativa de preenchimento do quadro proposto por Nóvoa, tendo em vista o texto analisado.

Fizemos uma primeira análise exploratória de dois textos para compreensão da ficha de dados; em

⁴ O tema central do V CIPA foi: “Pesquisa (Auto)biográfica: lugares, trajetórias e desafios”. O Congresso foi dividido em seis eixos temáticos (Ver em <http://www.pucrs.br/eventos/cipa/?p=eixos>. Acesso em 12-05-2015.): Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica; Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias (auto)biográficas; Gênero, geração, infância e família: perspectivas (auto)biográficas; Corpos, saúde e cuidados de si: desafios (auto)biográficos; Práticas de formação e pesquisas (auto)biográficas; Linguagens, narrativas autobiográficas e interculturalidade (artes, literatura, imagens).

seguida, análise do restante dos outros 115 textos referentes ao eixo proposto;

No final, tabulamos os dados numa única ficha, chamada ficha somatória.

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Tendo em vista algumas referências dos 117 textos apresentados no Eixo “Memórias, dimensões sócio - históricas e trajetórias autobiográficas”, do V CIPA, temos a seguinte situação:

Figura 2

O trabalho consiste em desdobramento de pesquisa acadêmica?	Quant.
Sim	54
Não	11
Sem informações	52
Se a resposta anterior foi positiva, qual?	Quant.
Tese	15
Dissertação	25
Iniciação Científica	
Monografia / TCC	2
Trabalho de grupos de pesquisa.	6
Outros: Projeto, trabalho (Disciplina)	6

Fonte: projeto financiado pelo CNPq, intitulado “Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010/2012)”

Observa-se a centralidade das pesquisas acadêmicas na produção de conhecimento no campo da pesquisa (auto)biográfica. Alguns trabalhos não especificaram em que estágio da formação acadêmica eles estavam ao produzir o texto e, portanto, foram incluídos na categoria “Outros”.

A maioria dos trabalhos foi produzida por pesquisadores do sul do país, mais especificamente do Rio Grande do Sul. O segundo local com grande número de trabalhos eram o Sergipe, seguidos por Pará, São Paulo, Curitiba e demais localidades.

Sobre o conteúdo da proposta teórico-metodológico, temos:

Figura 03

Apresenta os objetivos claramente?	Quant.
Sim	86
Não	31

Figura 04

Os objetivos foram trabalhados ao longo do texto?	Quant.
Sim	88
Não	28

Sim	88
Não	28

Figura 05

Consiste em:	Quant.
Apresentação de um estudo teórico.	16 ⁵
Apresentação de um estudo teórico articulado ao desenvolvimento de trabalho de campo.	96
Apresentação de um trabalho de campo.	5

Fonte: projeto financiado pelo CNPq, intitulado “Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010/2012)”

Os trabalhos que apresentaram os objetivos claramente eram em sua maioria teses ou produções escritas em programas de pós-doutorado. Estes trabalhos eram claramente mais fáceis de ler, bem como de analisar, uma vez que apresentavam todos ou quase todos os elementos analisados em nossas fichas. Eram por vezes mais sucintos, e objetivos, bem como mais bem redigidos e elaborados. O restante dos trabalhos analisados que não apresentavam os objetivos de forma clara era em sua grande maioria dissertações.

Conforme a figura 04, embora alguns trabalhos apresentassem os objetivos do artigo ou da pesquisa de forma clara e simplificada desde o início (onde geralmente eram descritos os objetivos e demais dados da pesquisa) ao longo da leitura dos artigos era possível compreender estes dados conforme o pesquisador discorria sobre a mesma. Ou seja, embora não destacado ou salientado em um parágrafo específico, os objetivos estavam presentes nos artigos e foram em grande maioria alcançados ao longo das pesquisas.

Os resultados apontados na figura 05 indicam que a maioria dos trabalhos era parte de uma pesquisa de campo, envolvendo professores das mais variadas esferas da educação (ensino público, privado, e superior). Outros pesquisaram personalidades já falecidas, porém de grande valor em sua cidade. Portanto, quase que a totalidade dos arquivos analisados relatava uma pesquisa de campo contendo entrevistas, análises documentais e demais materiais colhidos com o campo de estudo.

As abordagens trabalhadas, tendo em vista o detalhamento da proposta metodológica, apresenta a seguinte situação:

⁵ Nas tabelas que se seguem, conforme o critério da ficha que foi utilizada, os textos exclusivamente teóricos não foram analisados.

Figura 06

Abordagem trabalhada:	Quant.
(Auto)biografia	29
História Oral	19
História de Vida	28
Etnobiografia	02
Narrativa de Vida	02
Biografia educativa ou Narrativa de Formação	07
Investigação-formação	00
Ateliês biográficos	00
Outros: História Cultural, Investigação Qualitativa	05
Não menciona	16

Fonte: projeto financiado pelo CNPq, intitulado “Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010/2012)”

Por se tratar de pesquisas envolvendo, em sua maioria, pesquisa de campo, muitos dos artigos abordaram histórias de vidas de personalidades (escritores, pesquisadores, celebridades do meio acadêmico, políticos, escritores, e professores). Alguns artigos foram escritos com a ajuda do pesquisado e outros, após o contato com os entrevistados.

Embora poucos trabalhos fossem (auto)biográficos, praticamente todos os pesquisadores utilizaram de fontes, ou de temas ligados diretamente à sua própria história de vida (colégios de sua infância, professores que conheceram ao longo da formação, escritores que o ajudaram na escolha acadêmica, entre outros).

Percebe-se também que a forma de construção das fontes pauta-se especialmente pelas entrevistas narrativas, escritas de si, mediadas ou não por um grupo. Este outro dado é coerente com o fato de que em pesquisas (auto)biográficas, pesquisador e pesquisado estão em constante interação. Ou seja, o pesquisador não apenas objetiva a história de vida do pesquisado, mas também se envolve no contexto e mistura sua reflexão com uma (auto)reflexão.

Julgamos que este envolvimento é salutar, na medida em que abre outras perspectivas de produção de conhecimento, não isolando ou buscando posturas neutras no ato de conhecer, ou estudar o mundo objetivo.

A maioria dos textos pesquisados explicita um referencial teórico. Porém, eles não indicam a forma de análise dos dados (63%). 16 deles (15,8%) indicam análise de conteúdo. 05 (4,9%) dizem fazer análise de discurso. Cabe lembrar que a grande maioria dos

trabalhos que o fazem era de doutorandos ou pós - doutorandos. As dissertações não apresentavam a forma de análise.

A figura 07 abaixo nos traz três referências que utilizamos para relacionar os 101 textos lidos⁶:

Figura 07

Relação estabelecida com o campo da pesquisa (auto)biográfica:	Quant.
Não apresenta diálogo específico com a pesquisa/formação (auto)biográfica.	08
Construído a partir de outros campos de estudo, mas busca na abordagem (auto)biográfica contribuições teóricas e/ou metodológicas.	46
Construído a partir das referências teórico-metodológicas do campo (auto)biográfico.	47

Fonte: projeto financiado pelo CNPq, intitulado “Um estudo da expressividade epistêmico-metodológica das pesquisas de cunho (auto)biográfico, evidenciada no Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA (Edições de 2004/2006/2008/2010/2012)”

Desse montante, temos os seguintes resultados:

- 7,9% - Não apresenta diálogo específico com a pesquisa/formação (auto)biográfica;
- 45,5% - Construído a partir de outros campos de estudo, mas busca na abordagem (auto)biográfica contribuições teóricas e/ou metodológicas.
- 46,6% - Construído a partir das referências teórico-metodológicas do campo (auto)biográfico.

É possível dizer, com esses dados parciais de todo o congresso, que o CIPA tem atraído pesquisadores que se aglutinam em torno de um campo de conhecimento em Educação, ou pelo menos que se fundem numa rede de pesquisa (auto)biográfica informal. Nessa quinta versão do congresso, hora em análise, praticamente 92% dos trabalhos se relacionam com um referencial teórico-metodológico do campo (auto)biográfico.

Suspeitamos que as pesquisas que não apresentam diálogo com o campo (auto)biográfico podem situar história de uma pessoa, um intelectual, professor, mas não o faz perpassando pelo viés dos processos autobiográfico⁷.

⁶ Considerando que dos 117, 16 eram textos teóricos e não foram analisados.

⁷ Ver em Honório Filho (2014) uma reflexão sobre isso.

Passeggi (2010, p.105) destaca que a pesquisa (auto)biográfica em educação situa-se em dois eixos:

- a. Narrativas (auto)biográficas como práticas de formação (formação do adulto e formação do formador)
- b. Narrativas (auto)biográficas como metodologia e modo de (auto)biografar-se (métodos de pesquisa e modos de grafar a narrativa).

O que faz a pesquisa (auto)biográfica, indaga a autora. Ela mesma responde:

“a pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto,...) e/ou os grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história” (PASSEGGI, 2010, p.112).

Percebe-se que o campo (auto)biográfico vem se construindo utilizando-se da construção narrativa da realidade (BRUNER, 200). A busca pela abordagem (auto)biográfica é crescente.

Observamos isso em estudos que tratam de recortes culturais, que tomam setores tais como a estética, a política e buscam mapear suas influências na vida, ou na formação cultural de determinados sujeitos; ou sobre memórias/biografias de determinados sujeitos sociais, sem necessariamente problematizar a biografização do social (HONÓRIO FILHO, 2014, p.157).

Por fim, tentamos aplicar o quadro de Nóvoa (1992) a esses 101 textos analisados (abaixo).

Prática (do Professor ou do sujeito participante da pesquisa)	11	0	04	
Profissão (de Professor ou de outros profissionais)	10	01	02	
Outras Articulação entre as três dimensões: pessoa, prática e profissão.	33	03	02	

No quadro original não existe “outras articulações entre as três dimensões: pessoa, prática e profissão”, última linha, nem “outros”, última coluna acima. Em uma das fichas marcadas como "outro", o motivo pelo qual não colocamos o autor no quadro do Nóvoa, é porque ele decidiu investigar não professores (ele investiga um morador de rua, uma detenta e um jornalista), embora ele faça uso de narrativas de vida. Então colocamos o artigo na linha de "Pessoa, ou participante da pesquisa" e na categoria "Outro", já que o trabalho não é essencialmente teórico (ele é na verdade uma pesquisa de campo), embora também tenha objetivo essencialmente prático (porque ele relaciona a pesquisa com diversos autores para fundamentar o observado e fazer um paralelo do que ele observa com a cidade de Salvador).

Poderíamos ter marcado "objetivo emancipatório", mas por se tratar de uma pesquisa de campo feita com diálogos em grupos, com escuta de histórias de vida, não concordamos com o objetivo emancipatório.

Objetivos	Objetivos essencialmente teóricos relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente Práticos relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação	Outros
Pessoa (do Professor ou do sujeito participante da pesquisa)	28	05	0	2

Um segundo artigo, trata-se da seleção de uma obra, a qual foi mostrada a diversas pessoas, analisando o que a obra era capaz de evocar na memória dessas pessoas. A mesma obra era então evocadora de narrativas diferentes. Essas pessoas não eram necessariamente professores.

Era mais uma vez uma pesquisa de campo, (por isso na categoria pessoa) só que não é essencialmente teórico, porque ele só se ateu ao autor da obra, e não a uma linha de autor, ou salientou um referencial teórico. Ele aborda a questão política do quadro, porque muitas pessoas fizeram esse link com a obra, seguido pelas questões da família e questões sociais. Não o consideramos apenas prático ou emancipatório. Então marcamos "outro" por ser uma mescla de

pesquisa de campo, com caráter teórico, e prático, quase fugindo da linha dos outros trabalhos, mas por incluir a escuta da fala de narrativas de vida, marcamos "outro".

Enfim, essas análises parciais nos mostram que é possível sim estender o quadro proposto por Nóvoa (1992), tendo em vista o nascimento e fortalecimento do CIPA no Brasil, desde a sua primeira versão, em 2004. Essa produção científica tem preferencialmente estudado, via abordagem (auto)biográfica, a formação e/ou construção de identidade de professores. Está cada vez mais evidente que o modo como os indivíduos, especialmente professores, dão forma às suas experiências e produzem significados sobre sua existência, vem atraindo a atenção deste campo (auto)biográfico de pesquisa educacional.

Essa narrativa compartilhada (BOLÍVAR, 2012) nos traz novos desafios, tanto para o campo de pesquisa (auto)biográfico, quanto à produção científica geral em Educação.

Porém, outros estudos precisam ampliar esta medida. É o que estamos pensando em fazer, ao propor nova pesquisa sobre a mesma dimensão, agora no IV CIPA, realizado em São Paulo, em 2010.

3. REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de dados. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.79-110.

BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Edições 70, Lisboa, Portugal, 2000.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The sage handbook of qualitative research**. 3ed. USA: Sage

Publications, 2005.

HONÓRIO FILHO, W. DIMENSÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO V CIPA In: **PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, FONTES E QUESTÕES**.1 ed.CURITIBA : CRV, 2014, v.1, p. 145-164.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição . Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“O(s) autor(es) é(são) o(s) único(s) responsável(is) pelo conteúdo deste trabalho”.

MEMÓRIA, DIMENSÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E TRAJETÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

HONÓRIO FILHO, Wolney, whonoriof@gmail.com
 ROMANO, Lucas Silva, lucassilvaromano@gmail.com
 VAZ, Daísma Maria França Gomes, daisma@gmail.com

¹Universidade Federal de Goiás – Regiona Catalão – UAE-Faculdade de Educação.

²Afiliação Universidade Federal de Goiás – Regiona Catalão – UAE-Biotecnologia.

³*Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UAE-Biotecnologia.*

Resumo: Cresce no Brasil o campo de estudo e pesquisa (auto)biográfico, especialmente se tomarmos como referência que foi realizado em 2014 o VI Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (VI CIPA). Do mesmo modo, cresce também uma lacuna de conhecimento científico: como o campo tem trabalhado metodologicamente suas pesquisas. A proposta deste texto é investigar a expressividade epistêmico-metodológica dos textos/trabalhos encaminhados para a dimensão “memória, dimensões sócio - históricas e trajetórias autobiográficas”, do V CIPA, realizado em Porto Alegre-RS, no ano de 2012. A metodologia utilizada foi de teor qualitativo, analisando o conteúdo de 117 trabalhos, através de uma ficha, tendo-se como referência: a modalidade de apresentação; se desdobramento de pesquisa acadêmica; se apresenta claramente os objetivos; se estudo teórico, ou articulado a trabalho de campo; a forma de construção das fontes; número de casos em que se baseia o estudo; o contexto de desenvolvimento da pesquisa; formas de análise. Verificou-se também a atualização do quadro proposto por Antônio Nóvoa (1992) sobre a pesquisa (auto)biográfica que utiliza-se de histórias de vida. Nossos resultados mostraram o aumento da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, especialmente com os CIPAs, bem como que é possível sim ampliar o quadro proposto por Nóvoa no seu livro de 1992.

Palavras-chave: metodologia, pesquisa (auto)biográfica, Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica

Abstract: It's growing in Brazil the study and research in the (auto)biographical field, specially if we take as reference the VI International Research Congress (VI CIPA), held in 2014. The same way, a knowledge gap is also growing: how the field has methodologically worked it's research. This essay aim it's to investigate the epistemological and methodological expressiveness of the texts/articles referred to the dimension; “memory, socio-historical dimensions and autobiographical trajectories”, from V CIPA, held in Porto Alegre-RS, in 2012. The methodology used was qualitative, nalyzing the contento f 117 articles, through a written record, using as reference: modality of the presentation; if it's a deployment of research; if the goals are clear; if it's a theoretical study or if it's articulated to field survey; the form of construction of the sources; number of cases in which the study is based, the research development context; and forms of analysis. It was also examined the update from the chart proposed by Antônio Nóvoa (1992) about the (auto)biographical research that uses life stories. Our results showed a increasing number of (auto)biography reserch in Brazil, specially with the CIPAs, as well as the possibility of increasing the Nóvoa chart proposed on his book in 1992.

Keywords: methodology, (auto)biographical research, International (Auto)Biographical Research Congress

ESTRUTURA NARRATIVA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE DIFERENTES CONDIÇÕES DE SOLICITAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Mei, Paulina, mei.paulinamei@gmail.com¹
Santos, Maria José², majossantos@gmail.com

¹Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

²Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

Resumo: O domínio da escrita de textos narrativos requer conhecimentos linguísticos caracterizados por relações lógico-semânticas entre funções e atores. Pesquisas indicam diferenças na qualidade narrativa em função do estímulo oferecido para sua produção. Conforme aponta a literatura, a habilidade de produzir narrativas não emerge repentinamente, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por vários fatores, dentre os quais, destacam-se: idade; escolaridade; interações sociais diversas; experiências com textos no ambiente familiar; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, produção a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros. Há indícios de que as narrativas apresentam-se com melhor estrutura quando a condição de solicitação faz alusão a um conflito. Nesta pesquisa, investigamos o desempenho na produção de narrativas de 21 alunos do 5º. ano do ensino fundamental, sob diferentes condições de produção. Os alunos foram solicitados a produzirem histórias (um tipo particular de narrativas) nas seguintes condições: (1) tema com sugestão de conflito; (2) sequência de figuras compondo uma história com sugestão de conflito e (3) figura isolada com sugestão de conflito. Os resultados mostram que, embora o apoio visual seja relevante na qualidade narrativa de histórias, esse não é fator determinante. Há que se pensar na importância de práticas pedagógicas que ensinem de maneira explícita a estrutura narrativa de modo a desenvolver no aluno, as habilidades de produção textual.

Palavras-chave: narrativas; produção de texto; habilidades metatextuais

1. INTRODUÇÃO

Ler e escrever são habilidades essenciais na sociedade contemporânea: possibilitam o acesso à informação, a troca de conhecimentos, além de capacitarem à cidadania plena, criando caminhos e perspectivas profissionais e pessoais. Várias são as atividades cotidianas que exigem domínio destas habilidades, tais como fazer compras, trabalhar, se orientar quanto a nomes de ruas em placas, entre outras. Vale também ressaltar que o sucesso escolar e profissional são altamente dependentes dessas habilidades.

Embora o Brasil tenha avançado na universalização do acesso à educação básica, ainda há muito que se fazer pela qualidade da educação oferecida (SAEB, 2006)

Avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado precariedade na qualidade do ensino e grandes disparidades regionais (GUIMARÃES DE CASTRO, 2000). A qualidade da educação básica está relacionada tanto a fatores intraescolares, quanto a fatores extraescolares, o que significa que, além das questões diretamente ligadas à escola -

como infraestrutura, políticas públicas educacionais e formação do professor - as desigualdades sociais, econômicas e culturais entre indivíduos e grupos, também interferem tanto no acesso à educação como na qualidade do processo de aprendizagem (CLÍMACO, SANTOS, LOUREIRO e LOUREIRO, 2010)

Se durante o processo de aprendizagem os alunos não desenvolvem as habilidades de leitura e escrita de maneira satisfatória, então parte do analfabetismo adulto pode estar relacionada à qualidade do ensino oferecido nos anos iniciais (Brasil, 2003)

Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2014) também apontam problemas do ensino nesta etapa, mas fundamentalmente remetem a um problema maior, a precariedade do ensino básico. Os alunos chegam ao ensino médio com dificuldades por não terem o necessário na educação primária, eles são mal alfabetizados, não produzem e não leem textos de forma eficaz.

Não há dúvidas de que o grande desafio enfrentado pela sociedade e pelo poder público na atualidade, é a promoção da aprendizagem da

leitura e escrita de forma plena. Conforme apontam Roazzi, Santos e Paula (2014)

Parte deste desafio consiste em identificar quais são os fatores implicados no processo de ensino e aprendizagem inicial e no aperfeiçoamento da língua escrita, condição para melhor compreender e intervir com a finalidade de auxiliar o aprendiz de modo mais efetivo (p.9).

Faz parte da pauta de pesquisas na área da Psicologia Cognitiva da Leitura responder a perguntas tais como: como se aprende a ler e escrever?; Quais bases favorecem a aprendizagem da língua escrita?; Como detectar e verificar aspectos do desenvolvimento linguísticos das crianças que são relevantes e facilitadores da aprendizagem da leitura e escrita? (ROAZZI, SANTOS e PAULA, 2014).

Aprender a escrever a língua portuguesa implica na aquisição de um conjunto de habilidades tais como o domínio do princípio alfabético de escrita, das convenções ortográficas e gramaticais, das regras de pontuação, organização e ordenamento das ideias, consideração de aspectos intralinguísticos, distanciamento entre escritor e leitor, entre outros (LINS E SILVA & SPINILLO, 1998).

A escrita de um texto é resultado de “um complexo jogo de estratégias onde o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se relacionam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com as operações quase sempre mais lentas do registrar” (GÓES & SMOLKA, 1992, p. 56).

A produção de textos envolve vários conhecimentos linguísticos. Ao escrever, o escritor gera ideias e faz escolhas linguísticas, levando em consideração os elementos constituintes do texto e os aspectos sintáticos que caracterizam a escrita (SANTOS e BARRERA, no prelo). Escrever se caracteriza, portanto, como um jogo de estratégias que exige do escritor a coordenação do fluxo do pensamento e as operações de registro, que são claramente mais lentas (GÓES & SMOLKA, 1992).

As narrativas, um tipo particular de texto, constituem um gênero fundamental em todo o processo de aprendizagem e são usadas no cotidiano, em situações comunicativas e constituem parte essencial de nossa experiência (MATA, SILVA & HAASE, 2007).

Mata et al. (2007, p. 52) define a narrativa “como uma descrição de séries de ações e eventos que se desenvolvem ao longo do tempo de acordo com os princípios causais”, devendo também abordar conteúdo significativo, organizado de forma clara.

A narrativa comporta diferentes gêneros: romance, novela, conto, crônica, fábulas e histórias. Na área da psicologia, há um conjunto de estudos que investigam a estrutura narrativa de histórias produzidas por crianças, tanto na modalidade oral como na escrita (LINS E SILVA e SPINILLO, 2000).

Diversos estudos apontam uma progressão na qualidade da produção escrita, decorrente da idade, da escolaridade e do contato que a criança tem com textos no ambiente familiar, ou seja, dos conhecimentos implícitos (REGO, 1995; LINS E SILVA & SPINILLO, 1998; 2000; BUARQUE, HIGINO, MIRANDA, DUBEUX & PEDROSA, 1992).

Além desses fatores, alguns pesquisadores têm se interessado também em investigar a influência das condições de solicitação de produção sobre a qualidade narrativa das histórias produzidas.

Lins e Silva e Spinillo (2000) investigaram a escrita de histórias sobre efeito de diferentes condições de produção: produção livre; produção oral/escrita; sequência de gravuras e reprodução. Os resultados apontam que o tipo de solicitação de produção é fator importante na escrita de histórias bem estruturadas. As histórias mais elaboradas foram àquelas produzidas com apoio visual ou verbal na solicitação. Contudo, as autoras pontuam que é o mero apoio visual ou verbal que influencia na escrita de histórias, mas a situação problema inserida neles.

Estudos mostram que histórias produzidas oralmente a partir de um apoio visual são mais elaboradas e estruturadas do que aquelas que não contam com apoio visual (SPINILLO, 1991; SPINILLO, 1993). Essas pesquisas sugerem que a estrutura narrativa pode ser mais sofisticada quando é oferecido apoio visual, pois as crianças são sensíveis às situações de produção. Lins e Silva e Spinillo (2000) analisaram o efeito das condições de produção sobre a escrita de histórias. As autoras constataram que a condição de solicitação é um importante fator na escrita de histórias, pois as histórias produzidas com o apoio visual ou verbal tinham estrutura mais elaborada. Contudo, elas ressaltam que não é o mero apoio visual ou verbal que influencia na escrita de histórias. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que não é o mero apoio visual ou verbal que influencia na escrita de histórias, mas a eliciação de problema inclusa neles.

Os resultados apresentados levantam questionamentos, pois não seria apenas a presença de apoio - visual ou verbal - que desencadearia diferentes níveis de produção, mas o modo de apoio apresentado, visto que existem indicativos de que a qualidade narrativa é mais sofisticada quando o

apoio visual sugere uma situação de conflito (LINS e SILVA & SPINILLO, 2000).

Considerando o questionamento acima, Santos e Barrera (no prelo) investigaram o desempenho em produção de narrativas com e sem apoio visual e com e sem sugestão de conflito. Os resultados mostram que um número significativo das crianças investigadas não domina a estrutura narrativa de uma história, mesmo sendo consideradas já alfabetizadas. Os dados apontam que a condição de solicitação de produção interfere na qualidade da estrutura narrativa dos textos, ou seja, as narrativas elaboradas a partir de uma sequência de figuras que explicitava um conflito apresentaram uma estrutura de melhor qualidade. Por outro lado, as narrativas produzidas a partir da gravura sem explicitação de conflito apresentaram estrutura pobre com predominância de descrições. Segundo as autoras, os dados sugerem que o apoio visual não é determinante na qualidade da estrutura narrativa visto que está presente nas duas condições: sequência de gravuras e gravura isolada.

Considerando os resultados apresentados por Santos e Barrera (no prelo), elaboramos essa pesquisa com o objetivo de investigar a relevância de diferentes tipos de apoio visual na qualidade narrativa de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental.

2. A PESQUISA: AMPLIANDO O CONHECIMENTO

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 21 crianças de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cumari/GO. As idades das crianças variam entre 10 e 12 anos.

2.2. Procedimentos e Instrumentos Utilizados

Foi solicitado aos alunos que produzissem uma história a partir dos seguintes estímulos:

1. Título sugerido com sugestão de conflito: O dia em que o gato ficou amigo do rato.
2. Gravura com sugestão de conflito: crianças brigando.
3. Sequência de figuras com sugestão de conflito "O Chute" do livro Esconde-Esconde, de Eva Furnari, 1995.

As crianças tiveram a liberdade para dimensionar o texto e usar o tempo que consideravam necessário.

2.3. Critérios de Análise

As 63 produções das crianças foram analisadas por dois juízes independentes e, no caso de discordância, o texto foi analisado por um terceiro juiz. Como critério de análise foram utilizadas as categorias criadas por Rego (1986), empregadas por Spinillo (2001) e Santos e Barreira (no prelo).

Categoria I: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens observando o uso de marcadores linguísticos convencionais de início da história.

Categoria II: além da introdução da cena e dos personagens com início convencional, está presente uma ação que sugere o esboço de uma situação problema.

Categoria III: possui desfecho com resolução súbita da situação problema, sem que sejam explicitados os meios utilizados para tal. Pode apresentar final convencional.

Categoria IV: histórias completas, com estrutura narrativa elaborada e desfecho da trama explicitado. Algumas histórias contêm mais de um episódio, podendo apresentar final Convencional.

3. RESULTADOS E CONCLUSÕES

As análises das narrativas das crianças mostram um desempenho satisfatório dos alunos investigados, uma vez que a maioria das narrativas foi classificada nas categorias III (narrativas com introdução da cena e dos personagens, situação problema com desfecho abrupto) e IV (histórias completas), independente do tipo de solicitação. Nenhuma das narrativas analisadas enquadraram-se na categoria I, ou seja, produções de estrutura narrativa bastante precária e um pequeno número de produções foi categorizado na categoria II.

A tabela abaixo mostra os resultados obtidos nas análises.

Tabela 1. Porcentagem de narrativas nas 4 categorias sob diferentes tipos de solicitação (SC: Sequência com Conflito; TC: Tema com Conflito e GC: Gravura com Conflito).

Categorias	SC %	TC %	GC %
I	0	0	0
II	5,0	0	28,5
III	28,5	47,5	52,5
IV	66,5	52,5	19,0

Na tabela acima é possível observar que na condição em que foi dada ao aluno uma sequência de figuras com sugestão de conflito (SC), houve uma grande porcentagem (66,5%) de produções com estrutura narrativa bem elaborada, ou seja, histórias completas (Categoria IV). Pouco mais de

um quarto dos participantes (5 alunos – 28,5%) apresentaram produções classificadas na categoria III, ou seja, produziram histórias quase completas, com final convencional, porém com resolução súbita da situação problema. Além disso, foi encontrada apenas uma produção (5%) na categoria II, isto é, produções com introdução da cena e dos personagens e esboço de uma situação problema.

Na condição em que foi sugerido um Tema com Conflito (TC) as produções concentraram-se nas categorias III e IV. Do total, 11 participantes (52,5%) apresentaram produções na categoria IV, ou seja, produziram histórias com introdução da cena e dos personagens, situação problema e desfecho explicitado. Os outros 10 participantes (47,5%) produções na categoria III.

Na condição 3 - histórias escritas a partir de uma gravura com situação problema explicitada - a maioria das produções (52,5%) foi classificada na categoria III. Na categoria II, foram classificadas 28,5% das produções – 6 crianças e na categoria IV encontramos quatro produções (19%).

Os dados obtidos mostram que as narrativas produzidas a partir de uma sequência de figuras que explicitam um conflito apresentam uma estrutura mais elaborada, seguida pela condição em que foi sugerido um tema.

A partir dos resultados apresentados, é possível pensar que a presença do conflito pode não ser o único fator determinante na qualidade da estrutura narrativa, uma vez que está presente nas três condições de solicitações. Por outro lado, podemos também levantar a hipótese de que o apoio visual não é determinante, uma vez que as produções a partir de um tema apresentaram uma estrutura mais elaborada do que aquelas que foram produzidas a partir da gravura com sugestão de conflito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi verificar o desempenho de alunos do 5º ano do ensino fundamental em tarefas de produção escrita de histórias, sob diferentes condições de solicitação: sequência de figuras, tema proposto e gravura, todas com sugestão de conflito.

Nossos resultados demonstram que a condição de solicitação de produção interfere na qualidade da estrutura narrativa das histórias. As histórias produzidas a partir da sequência de figuras (apoio visual) que explicitava um conflito apresentavam uma estrutura narrativa mais elaborada, ou seja, histórias completas com trama e desfecho explícito. As produções feitas a partir de uma gravura (apoio visual) com indício de conflito apresentavam estrutura narrativa inferior às que foram solicitadas com a sequência de figuras. Esses resultados

indicam que o apoio visual pode não ser fator determinante na qualidade da elaboração da estrutura narrativa, pois está presente nas duas condições.

Os resultados sugerem que a presença do apoio visual somada à explicitação de um conflito contribuiu para a qualidade narrativa das crianças.

Este resultado pode ser explicado pelo fato de que o encadeamento de ações apresentado na sequência de gravuras já proporciona a estrutura de uma história, A sequência de figuras sugere a trama da história, o que facilita a construção de uma narrativa com estrutura completa, o que não acontece na apresentação do tema conflituoso ou figura isolada, que exigem que a criança planeje e elabore em maior grau sua narrativa.

A presença do tema conflituoso (condição 2) também propiciou a produção de histórias melhor do que a figura isolada, mesmo que não apresentasse apoio visual. Tal resultado requer outros estudos que possibilitem uma melhor compreensão.

Vale ressaltar que, três crianças produziram histórias classificadas na categoria mais elaborada (categoria IV), ou seja, independente da condição, produziram histórias mais completas. Fato que reforça a hipótese de que tais crianças apresentariam maior domínio do esquema narrativo relacionado a um maior conhecimento explícito da estrutura narrativa de histórias, favorecendo a produção de histórias bem elaboradas independentemente do contexto de solicitação.

Ouvimos e produzimos narrativas em nosso cotidiano, contudo, em geral negligenciamos a importância de refletir de modo intencional sobre a estrutura formal desse gênero textual, e também sobre outros tipos de texto, assim como os conhecimentos envolvidos nas atividades de ouvir e produzir histórias. Existem alguns estudos na Psicologia Cognitiva que visam compreender os processos de aprendizagem das habilidades de compreensão e produção de textos, no nível da oralidade e da escrita.

Nesse sentido, e considerando os resultados obtidos, podemos sustentar que as práticas pedagógicas dirigidas para a produção de textos devem se caracterizar tanto por atividades que permitam a aprendizagem implícita através do contado com diferentes gêneros textuais, quanto pelo ensino explícito da estrutura textual, da estrutura narrativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2003. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos

- caminhos. In: Seminário o Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Os novos caminhos. Brasília, set, 2003. Relatório. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1924/grupo_alfabetizacao_infantil_eduacao_cultura.pdf?sequence=1
- CLÍMACO, A. C. A.; SANTOS, C. A.; LOUREIRO, M. C. S. e LOUREIRO, W. N. 2010. Educação básica de qualidade: Desafios e proposições para o novo PNE. Revista Retratos da Escola, 4(6), 109-121.
- FERREIRA, A. L. & SPINILLO, A. G. 2003. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. Em: M. R. Maluf (Org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização, Casa do Psicólogo, São Paulo, 119-148.
- FITZGERALD, J. & TEASLEY, A. B. 1986. Effects of instruction in narrative structure on children's writing. Journal of Educational Psychology, 78 (6), 424-432.
- FURNARI, E. 1995. O Chute. Em: Esconde-Esconde. São Paulo, Átila, 3ª ed.
- FURNARI, E. 1995. O Teatro. Em: Esconde-Esconde. São Paulo, Átila, 3ª ed.
- GUIMARÃES DE CASTRO, M. H.; TIEZZI, S. 2004. A Reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. Desafios, 65(11), 46-115.
- GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. Desigualdades e pobreza no Brasil, Rio de Janeiro, IPEA, 425-458, 2000.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. 1992. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. E. S. Alencar (Org.). Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem, São Paulo, Cortez, 51-70.
- LINS e SILVA, M. E. & SPINILLO, A. G. 1998. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 79(193), 5-16.
- LINS e SILVA, M. E. & SPINILLO, A. G. A. 2000. Influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(3), 337-350.
- MATA, F. G.; SILVA, J. B. L. & HAASE, V. G. 2007. Narrativas: abordagens cognitivas e neuropsicológicas da análise da produção e compreensão. Mosaico: Estudos em Psicologia, 1(1), 51-59.
- PESSOA, A. P. P., CORREA, J., SPINILLO, A. G. 2010. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, 23(2), 253-260.
- REGO, L. L. B. 1988. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD.
- ROAZZI, A.; PAULA, F. V.; SANTOS, M. J. 2014. Leitura e Escrita: A sua Aprendizagem na Teoria e Prática. Curitiba, Juruá.
- SANTOS, M. J., BARRERA, S. D. 2015. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. Psicologia Escolar e Educacional (Impresso). (no prelo).
- SOARES, M. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, No. 25.
- SPINILLO, A. G. 1991. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 7(3), 311-326.
- SPINILLO, A. G. 1993. Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. Temas em Psicologia, 1(1), 67-77.

NARRATIVE STRUCTURE : A COMPARATIVE ANALYSIS OF DIFFERENT CONDITIONS OF TEXTUAL PRODUCTION REQUEST

Mei, Paulina, mei.paulinamei@gmail.com¹
Santos, Maria José²

¹Federal University of Goiás , Regional Catalão

²Federal University of Goiás , Regional Catalão

Abstract. *The field of writing narrative texts requires language skills characterized by logical-semantic relations between functions and actors. Research indicates differences in the narrative quality due to the offered stimulus for its production. As pointed out by the literature, the ability to produce narratives does not emerge suddenly, presents a gradual development, whose course is influenced by several factors, among which are the following: age; education; various social interactions; experiences with texts in the family environment; type of request, in other words, free production, production from prints, illustrations of children's books, of the facts reported, playback stories, among others. There are indications that the narratives present with better structure when the request condition refers to a conflict. In this study, we investigated the performance in the production of 21 narratives of students of the 5th year elementary school, under different growing conditions. Students were asked to produce stories (a particular kind of narrative) under the following conditions: (1) theme with conflict suggestion; (2) following figures composing a history with conflict suggestion; (3) isolated figure with suggestion of conflict. The results show that although the visual support is relevant in the narrative quality of stories, this is not a determining factor. We must think about the importance of teaching practices that teach explicitly the narrative structure in order to develop the pupil, the text production skills.*

Keywords: *narratives ; text output ; metatextual skills*

ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, NO CONTEXTO DAS DIRETRIZES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS

Dias, Daiane Tomé, daianetome_170@yahoo.com.br¹
Tartuci, Dulcéria²

¹Aluna do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Goiás, Brasil.

²Orientador. Professora do Departamento de Educação e do PPGEDUC. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás, Brasil.

Resumo: *Objetivamos no estudo proposto apresentar e discutir as mudanças no papel das professoras de Salas de Recursos articuladas às diretrizes políticas da educação especial do estado de Goiás, mais especificamente, contextualizar papéis e atribuições em articulação com as diretrizes políticas de inclusão em Goiás. Os dados apresentados são resultado da pesquisa do Observatório Catalano de Educação Especial, vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial, desenvolvida com professoras de atendimento educacional especializado em salas de recursos da Rede Estadual em uma Regional do estado. A pesquisa-ação é de cunho colaborativa e envolveu entrevistas coletivas e a análise de documentos legais da educação especial em Goiás no período de 2000 a 2013. Os resultados demonstram que, associado às alterações da política de inclusão, também é alterado o papel do professor de atendimento educacional especializado, que agora parece se definir para uma atuação mais direta com os alunos, a despeito do papel que vinha sendo desempenhando junto à comunidade escolar, o que pode sugerir que a demanda é outra, diferente do momento inicial da política de inclusão em que este profissional tinha um papel fundamental na sensibilização da comunidade para construção da escola inclusiva.*

Palavras-chave: *Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Goiás.*

1. INTRODUÇÃO

Aliadas à legislação nacional de inclusão, desde o final da década de 1990 e início de 2000, algumas medidas e diretrizes vêm sendo concretizadas nos diferentes estados e cidades brasileiras, entretanto, ainda que as mesmas sejam pautadas na política nacional, acreditamos que o modelo como são implementadas segue modos de organizações diferenciados.

As Diretrizes da Educação Especial preveem serviços de apoio pedagógico especializados em sala de classe comum por meio da atuação colaborativa entre professor especializado em educação especial, professores intérpretes, professor regente e outros profissionais itinerantes, além de outros apoios que são necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação, bem como serviços de apoios especializados em sala de recursos (BRASIL, 2001). Nesse contexto, observamos dois tipos principais de serviços de apoio pedagógico: um de caráter mais interno à sala de aula comum e

outro de caráter mais externo ofertado em salas de recursos (TARTUCI, 2012).

Nesta direção, podemos observar em Goiás, atualmente, a oferta de serviços de apoio nas duas direções citadas, uma através do professor de apoio à inclusão e professor intérprete, no âmbito da classe comum, e outro do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais/em salas de recursos. Vale destacar que esta política foi instituída inicialmente por serviços mais vinculados às subsecretarias regionais de educação, e logo posteriormente foram aplicadas no âmbito escolar.

Os serviços de apoio à escolarização do público alvo da educação especial (Pae) vêm se configurando no Brasil, de modo mais centralizado a partir do AEE. Assim, como nos outros estados brasileiros, em Goiás, se dá a atuação do professor de apoio à inclusão e o professor de salas de recursos e, posteriormente, de salas de recursos multifuncionais, os quais têm sido centrais na implementação do atendimento educacional especializado. O AEE se configura, assim, como

um serviço a ser provido pelo próprio sistema educacional para atender a necessidade do público alvo da educação especial.

Neste trabalho, nos interessa mais particularmente o papel das salas de recursos e seus professores na implementação da educação inclusiva em Goiás. Partimos do pressuposto que este serviço, assim como os professores que atuam nestes espaços vem assumindo o papel central na inclusão, isto é, eles representam a “educação especial” e, portanto, sendo responsáveis em garantir a inclusão dos alunos e a construção de uma escola inclusiva seu papel vai se redefinindo em articulação a proposta de inclusão de um determinado momento. O estudo contou com a participação de docentes da educação especial da Subsecretaria Regional de Catalão, Goiás, que colaboraram na coleta de dados durante os encontros realizados.

O observatório utiliza da pesquisa-ação do tipo colaborativa que tem como princípio a aproximação de duas dimensões, pesquisa e a formação, e ela propicia aos professores participantes por intermédio de ações reflexivas e a relação dialética entre teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional ao qual estão inseridos.

2. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os resultados e discussões foram sistematizados abordando dois aspectos: educação especial, inclusão em Goiás e a atuação do professor de recursos; educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Goiás e a atuação do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

2.1. Educação especial, inclusão em Goiás e a atuação do professor de recursos

O Governo do Estado de Goiás implantou no ano de 2000, oficialmente sua política de inclusão escolar por meio do “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva” (Peedi), idealizado, elaborado e gerenciado pela Superintendência de Ensino Especial – Suee/SEE/GO, tendo como meta transformar o sistema educativo em sistema inclusivo, o que implicou no fechamento das classes especiais a partir daí os estudantes foram remanejados para as classes comuns e sem nenhum tipo de serviço de educação especial, a constatação de que não houve mudanças imediatas na parte interna das escolas tidas como inclusivas.

A despeito deste momento inicial mais radical, do fechamento de serviços, conforme implantação desta proposta foi gradativa considerando a remoção das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas (GOIÁS, 2004). Tudo resultou em um processo de transição “gradativa” que foi sendo reformado, modulado, implementado, criado, ajustado.

No ano de 2003 o estado de Goiás teve o incentivo do MEC iniciado com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEI-DD), promovido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, indicando também a possibilidade de construir novos rumos para a Educação brasileira. As principais diretrizes definidas pelo MEC em 2003 foram:

disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2003, p.10).

O estado de Goiás recebeu essas propostas a fim de dar prosseguimento aos projetos educacionais em vias inclusivas, para isso houve a realização de ações de multiplicações de formação, abrangendo as práticas e a equipe de profissionais para trabalhar com a questão.

Os relatos supracitados das professoras participantes do Oceesp abordam os aspectos importantes para a análise em questão:

Excerto 1: eu era professora de recursos itinerante...eu ia em várias escolas daqui de Catalão. eu ia...em várias escolas... A gente fazia acompanhamento...é:...como professor de recurso itinerante. Fazia orientação para os professores...para a equipe da escola e:...acompanhava o aluno. Depois de certo tempo não teve mais o professor de recurso itinerante e todos nós agora somos professoras de recursos. (Professora - Karla - I Encontro/2011) (grifos nossos).

Excerto 2: A gente trabalhava não só com um uns profissionais que ia trabalhar com crianças...mas também com professores... (Professora - Isabela I Encontro/2011)

Excerto 3: Quando eu era professora de recurso itinerante eu atendia o município.. (Professora Wanda-II Encontro/2011) (grifos nossos).

As professoras apontam como sua função inicial “professora de recurso itinerante”, que assumia o papel como agente de sensibilização e

mobilização em favor da inclusão. O papel do professor itinerante não era somente o atendimento dos alunos Paee, ele também tinha o papel de orientar os profissionais que atuavam com estes alunos. A este respeito afirma Pletsch e Glat;

o papel do professor itinerante não é só trabalhar com o aluno especial incluído na turma regular, pois, na prática, sua ação requer a elaboração de planos de aula, conteúdos e programas de ensino adaptados. Ou seja, trata-se de um trabalho que precisa se debruçar sobre as dimensões mais comuns e gerais da vida escolar, o que requer certa “sensibilidade” para lidar com os professores regulares e os demais alunos (PLETSCH; GLAT, 2007, s/d).

De acordo com as falas das professoras participantes, percebemos que a atuação delas frente à educação inclusiva era oferecer subsídios às escolas que tinham estudantes Paee. Não havia salas fixas, o que existia era um serviço itinerante por parte das professoras que assumiam a responsabilidade da inclusão, assim o trabalho era de deslocar das subsecretarias de educação para escolas e oferecer orientações e assistência às professoras de classe comum, coordenadores, diretores, familiares, e outros profissionais que atuavam na escola no atendimento destes alunos.

Nessa perspectiva, o professor itinerante tinha como atividade principal a orientação aos educadores de várias escolas e, quando necessário e possível, acompanhava estes estudantes na própria sala de aula e em períodos variados (TARTUCI, 2005). A legislação Por meio do relato da professora que segue abaixo é possível perceber o surgimento das primeiras salas de recursos em Goiás:

Excerto 4: Eu por exemplo...fui a primeira a receber uma ((sala de recurso))...trabalhar com surdo. Então...no Estado de Goiás vieram três salas. Catalão foi contemplada com uma...uma que foi pra Itumbiara...e a outra que foi para Goiânia...né...foram essas três salas. Vieram do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines de Rio de Janeiro vieram essas salas né? Então...eu tive a oportunidade. E era uma sala só pra surdo. Todas as escolas iam pra lá...para serem atendidos no contraturno comigo né. Porque o Ines mandou nessa época tudo mais voltado para o surdo (Professora Isabela –III Encontro/2011).

Fica nítida na fala da professora Isabela que a organização desta sala era por tipo de deficiência, criando um atendimento de referência para determinado público; em razão do próprio material pedagógico que tinha sido destinado pelo Ines. Nessa direção, a instituição citada pela professora foi referência para atender estudantes surdos. A professora relata a quantidade de aluno que era

atendido por ela, outras escolas também eram atendidas nessa instituição de referência para surdo. Portanto, os estudantes de outras instituições deslocavam para esta sala de recursos para garantir apoio educacional especializado.

2.2. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Goiás e a atuação do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais

Em se tratando das Diretrizes do estado de Goiás percebemos uma diversidade de atribuições prescritas como sendo responsabilidade do professor de AEE. Através desta articulação da política do estado de Goiás no âmbito da educação especial, é de suma importância que as professoras do AEE, e os demais sujeitos da comunidade escolar, busquem favorecer a democratização do ensino na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Nessa pesquisa evidenciamos algumas ações concretas entre as professoras do AEE, que na prática, acaba exercendo o papel também de mediador com a escola, família e sociedade:

Excerto 5: Então, eu comecei desde o início do ano esquematizar o plano de ação, como foi cobrado de todos os outros professores, eu também quis fazer parte do PPP da escola. Então, eu organizei meu plano de ação anual que/ qual é minha proposta para sala de AEE esse ano e estou tentando organizar meu trabalho, meu planejamento em cima do meu plano de ação. Está certo que cada dia você recebe, durante o ano você está sempre recebendo alunos, então você tem que estar buscando ali as formas que você vai trabalhar. (Professora Wanda - III Encontro/2011).

Excerto 6:... no trabalho que a gente desenvolve desde o início do ano ((refere ao ano de 2011)) eu propus o seguinte, uma reunião bimestral com os pais, nessa reunião a gente até convidou o pessoal da subsecretaria, não é Laura? E ali a gente trabalhou com brincadeiras/ Então nesse momento a gente trabalha os pais junto com as crianças, que a gente faz também brincadeiras de interação entre família e escola. Então bimestralmente estou fazendo essa reunião. (Professora Aparecida - IV Encontro/2011).

Percebemos que o trabalho desenvolvido pelas professoras de atendimento educacional especializado, busca atender às exigências da política estadual da educação especial, a qual prevê sensibilização e organização dos pais, dos estudantes e da comunidade local na vida escolar (GOIÁS, 2011/2012). As professoras participantes da pesquisa relataram esse envolvimento de aproximar a equipe com a proposta de ser um trabalho colaborativo, para que as mesmas não

atuem isoladamente com os alunos Pae, é necessário como bem aponta a política estadual “encorajar e garantir, na escola, uma gestão participativa, envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar” (GOIÁS, 2011/2012, p.137). Percebemos que além do atendimento ao aluno Pae, as professoras do AEE realizavam um trabalho de cunho coletivo, atuando juntamente com as famílias, estudantes, subsecretária.

Esta atuação envolvendo a comunidade escolar vai sendo alterada e sendo substituída por uma atuação mais direta com o aluno Pae na sala de recursos multifuncionais, ainda que a legislação não faça previsão desta restrição da atuação. Entretanto, a demanda assumida pelos professores de AEE são crescentes com a implantação das salas de recursos multifuncionais e o papel que ela assume em relação a inclusão do aluno Pae.

Assim, no contexto em Goiás a função do professor de AEE é ampla, está para além de “complementar e suplementar” prevê outras atividades, e o professor de AEE vai executando inúmeras tarefas. Na concepção de Milanesi (2012), o serviço realizado nestas salas realizado por um único professor atuante será insuficiente para atender todos os estudantes com necessidades diferenciadas, isto significa uma nova referência para antiga sala de recursos organizada por categoria de deficiência que assume o papel de atuação com os alunos Pae, o que significa atuar com diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais.

O estado de Goiás organiza os serviços de educação especial na oferta do AEE, bem como na disponibilização de profissionais de apoio à inclusão, o qual tem como papel, “subsidiar o Professor Regente nas atividades com toda a turma em função especificamente da presença de estudantes que possuem Déficit Intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência (...)” (GOIÁS, 2012, p. 13).

Considerando a atuação prevista para atuação do professor de AEE, tem sido recorrente nos relatos entre as professoras as alterações da carga horária que é algo sentida pela maioria e que vem impedindo que assumam seu papel:

Excerto 7: O meu, cronograma, eu fiz ele de acordo com as orientações que vieram nas diretrizes agora de 2012, que é no mínimo duas horas/aula pra cada aluno. Então vai dar quatro horas/aulas por semana pra cada aluno. (Professora Wanda - I Encontro/ 2012).

Excerto 8: eles mudaram a carga horária nossa... né? que vai diminuir mais a maneira de estar trabalhando... agora você tem um numero maior de alunos... trabalha mais tempo... com a carga horária mais baixa... acho que isso para todo mundo já foi um problema bem sério do

inicio do ano pra cá. (Professora Sandra – I Encontro/2012).

A professora Wanda relata sua prática fundamentada nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 que apontam como atribuição do professor da sala de recursos “Atender aos estudantes, no mínimo, duas vezes por semana, perfazendo um total mínimo de quatro horas semanais” “a carga horária diminuiu e meus alunos aumentaram em função da demanda” (GOIÁS, 2011/2012, p.145). A organização do tempo de atendimento acontece também “conforme a demanda” (GOIAS, 2011/2012), ou seja, à quantidade de alunos e/ou à diversidade de deficiências, além do tempo de que o professor dispõe na realização do trabalho.

Para melhor compreensão dessa mudança, em relação o que é alterado em relação a diminuição da carga horária do professor de AEE, apresentamos abaixo a explicação da professora Wanda:

Excerto 9: Posso explicar? Bom na verdade o professor que trabalha quarenta horas ele faz/ ele ganha por vinte e oito aulas e doze horas atividade. Como agora sessenta, esses vinte é equivalente a substituições. Seriam mais quatorze aulas. Na verdade você estaria respondendo por três turnos. (...) Agora ((em 2012)) com quarenta horas é:: nós vamos fazer vinte oito aulas, hora-aula e fica doze que são hora atividade. Obrigatoriamente na escola quatro horas, que seria um terço. Então vai dar sete turnos, distribuído em sete turnos. Trinta e duas hora/aula. (...) Porque você tem não é só planejamento e atendimento com o aluno. Eu tenho que trabalhar com professor regente, eu tenho que trabalhar com o professor de apoio. Eu tenho que trabalhar com as famílias do aluno. Agora com vinte e oito aulas, trinta e duas se eu incluir o meu planejamento com o aluno, eu fico por conta do aluno. Eu não tenho como sair da sala pra estar fazendo esses outros trabalhos porque eu tenho aluno pra todos os horários. (Professora Wanda – I Encontro/2012).

Com base no relato é possível perceber que diminuindo a carga horária do professor altera também o papel do professor de AEE e os serviços destinados à educação especial. A professora Wanda pontuou a mudança da política de educação especial do estado de Goiás no começo de 2012, e problematiza essa questão, relatando as alterações em suas atividades na escola, que irá “diminuir mais a maneira de estar trabalhando”, diminuindo a carga horária do professor os serviços também vão sendo restritos. Para ela vai faltar tempo para planejar, buscar formação, trabalhar em conjunto com o professor de apoio à inclusão, bem como as professoras regentes e familiares dos estudantes, essa mudança também implica no trabalho em sala de aula, e o número de estudante tende a crescer e

vai faltando tempo para ampliar a aprendizagem do estudante.

Observamos que associada as alterações da política de inclusão é também alterado o papel do professor de salas de recursos multifuncionais (antigo professor de recurso), que agora parece se definir em Goiás para uma atuação mais direta com os alunos, a despeito do papel que vinha desempenhando junto a comunidade escolar, o que pode sugerir que a demanda é outra, diferente do momento inicial da política de inclusão em que este profissional tinha um papel fundamental na sensibilização da comunidade para construção da escola inclusiva.

As reflexões apresentadas neste estudo permitiram evidenciar a consolidação da educação especial no estado de Goiás, as professoras participantes destacaram o trabalho delas em busca de garantir a oferta do AEE, contudo há muito a ser conquistado e garantido, principalmente na garantia da formação da equipe multiprofissional, de estarem garantindo um trabalho de parceria entre as equipes, e demais grupos da comunidade em geral. Observamos que o número de salas em funcionamento, a quantidade de estudantes atendidos nestas salas precisam ser revistas, com o objetivo de garantir qualidade na oferta do AEE, é de grande importância que as professoras de AEE disponham de tempo para garantir uma parceria com a família, professores da sala comum, para que não ocorra um ensino dividido, pois as professoras destacaram a minimização de sua atuação frente a esses componentes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade*. Brasília. SEESP/MEC. 2003.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

GOIÁS, *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás, Brasil*. Relato preparado para o Banco

Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2004.

_____. *Portaria N° 4060/2011-GAB/SEE* - Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino - 2o Semestre/2011.

_____. *Memorando N° 013/ 2012-* Gerência de Ensino Especial /SEEGoiânia, 23 de janeiro de 2012.

KASSAR, Mônica de C.M; SILVA, Fabiany de Cássia. (Orgs.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 227-252.

MILANESE, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

PLETSCH, M.D; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Rev. Iberoamericana de Educación*, Vol. 41, N°. 2, Jan. 2007.

TARTUCI, Dulcéria. Observatório goiano de educação especial: Índícios da formação de professores e implementação do atendimento educacional especializado. In: KASSAR, Mônica de C.M; SILVA, Fabiany de Cássia. (Orgs.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 227-252.

_____. As narrativas sobre a surdez: abordagens e propostas educacionais para surdos. *Revista Poíesis* - Volume 3, Números 3 e 4, pp.93-113, 2005/2006.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

PERFORMANCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE OF TEACHING IN THE CONTEXT OF THE GUIDELINES OF EDUCATION SPECIAL POLICIES IN GOIÁS

Dias, Daiane Tomé, daianetome_170@yahoo.com.br¹
Tartuci, Dulcéria²

¹Aluna pedagogy course at the Federal University of Goiás - Regional Catalan, Goiás, Brazil.

²Advisor. Teacher, Department of Education and PPGEDUC. Federal University of Goiás - Regional Catalan, Goiás, Brazil.

Abstract: *We aimed to study the proposed present and discuss the changing role of the Resource Rooms of teachers articulated the policy guidelines of special education in the state of Goiás, more specifically, contextualize roles and responsibilities in connection with inclusion policies in Goiás The guidelines. data presented are the result of the research of the Observatory Catalano Special Education, linked to the National Special Education Centre, developed with teachers of specialized educational services in resource rooms of the State Network in a state Regional. Action research is a collaborative nature and involved group interviews and the analysis of legal documents of special education in Goiás from 2000 to 2013. The results show that, associated with changes in the policy of inclusion, also changes the role of the teacher specialized educational assistance, which now seems to be set for more direct involvement with the students, despite the role it had been playing with the school community, which may suggest that the demand is different, different from the initial moment of the inclusion policy that this professional had a key role in community outreach to build the inclusive school.*

Keywords: *Multifunctional Resource Room, Special Education, Specialized Educational Service, Inclusion, Goiás.*

PROGRAMA E MÉTODO DE ENSINO DE LEITURA NA REFORMA EDUCACIONAL GOIANA DE 1930

NAVES, Juliana de Sousa, juliananaves30@hotmail.com

Graduanda em Pedagogia. UFG/RC. PIBIC/CNPq

GONÇALVES, Ana Maria, anamaria.23@uol.com.br

Professora Associado II. UAEE/UFG/RC

As autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

Resumo: *O presente trabalho aborda a situação do ensino primário em Goiás, no que tange a sua organização, as propostas para o ensino da leitura e os métodos indicados no currículo estabelecido pela reforma de 1930. No Brasil, e em Goiás não foi diferente, a última década do século XIX foi marcada pela centralidade dos debates em torno da educação e defesa do ensino primário para todos, como elemento estratégico do projeto liberal de sociedade. Nesse contexto, difundia-se a ideia de uma escola nova para a formação do homem novo, articulada às exigências do desenvolvimento industrial e ao processo de urbanização. Inspirados nas experiências educacionais europeias, os legisladores brasileiros passaram a reformar a instrução pública do país. A primeira lei goiana sobre o ensino primário foi a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835. No período subsequente, inúmeras outras foram implantadas. Analisar as orientações para o ensino da leitura na escola primária goiana no programa de ensino de 1930 é o objetivo dessa pesquisa, tendo por princípio que o prescrito não é necessariamente o que se realiza em sala de aula. Os resultados parciais dessa investigação indicam que o Programa de Ensino para as escolas primárias goianas (1930), no que se refere à leitura e suas práticas, apresenta um conjunto de prescrições aos mestres, quanto aos conteúdos, métodos, materiais e seus usos, reconhecendo, todavia, os limites advindos da ausência de formação dos mesmos.*

Palavras-chave: *História do ensino primário; Ensino da leitura, Método e práticas de ensino de leitura.*

1. Introdução

No Brasil, a última década do século XIX foi marcada pela centralidade dos debates em torno da defesa da instrução elementar para todos, como elemento estratégico do projeto liberal de sociedade. Nesse contexto, difundia-se a ideia da formação do homem articulada às exigências do desenvolvimento industrial e ao processo de urbanização. Afinal, a educação escolar, especialmente o ensino primário, era vista como elemento propulsor da evolução da sociedade brasileira rumo aos avanços alcançados pelos países desenvolvidos. (CARVALHO, 1989; REIS FILHO, 1981).

Em que pesem as peculiaridades locais, Goodson (1997) afirma que as iniciativas estatais relativas à instituição da escola de massas apresentaram uma determinada sequência: a definição da questão educacional como de interesse do Estado; a criação de uma legislação específica onde se decretava a obrigatoriedade do ensino e a criação de uma estrutura administrativa (departamentos, secretarias e outros) que viabilizasse o exercício da autoridade estatal nas escolas.

Inspirados, pois, nas experiências educacionais europeias, realizadas no século XVIII, os legisladores brasileiros passaram, no século XIX, a reformar a instrução pública do país. Nesse sentido, selecionaram os conteúdos que comporiam os programas de ensino que melhor atendessem “às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares; conteúdos que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados”. (SOUZA, 2000, p. 16)

Em Goiás a origem da escolarização pública remonta a 1787, ano em que foi criada, no Arraial de Meiaponte, a primeira cadeira de instrução primária. No entanto, somente em 1834, após o Ato Adicional, foi produzida a primeira lei goiana sobre o ensino primário – Lei nº 13, de 23 de julho de 1835. (GONÇALVES, 2004) Iniciava-se, então, uma série de reformulações organizacionais na instrução pública, as quais repercutiam as discussões e debates nacionais em torno da precariedade do ensino, do atraso nos métodos e processos de ensino, com vistas à modernização da educação goiana.

Desse modo, inúmeras leis foram criadas e relatórios oficiais apresentados, em que se advogava a necessidade de renovação educacional.

De modo geral, defendia-se a introdução do método intuitivo, a importância da qualificação dos professores, a reformulação dos programas de ensino, que se considerasse a arquitetura, o mobiliário e materiais próprios. Dentre as várias reformas educacionais realizadas no estado de Goiás definimos por trabalhar com a Reforma do Ensino Primário do ano de 1930. Essa reforma tem um caráter emblemático, resultou de um convênio entre o governo goiano e o paulista, que propiciou a vinda de uma “missão pedagógica” ao estado para reformular o ensino. Auxiliado por técnicos paulistas, o Secretário José Gumercindo Marques Otero organizou um novo regulamento para a instrução primária, o qual se transformou no Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930. (BRETAS, 1991)

No intuito de compreender o sentido dessa reforma, nos propusemos investigar o que o Programa de Ensino de 1930 propôs para operar mudanças e renovações no ensino da leitura na escola primária em Goiás. Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre o ensino e práticas de leitura, recomendadas para as escolas primárias do estado. Tais reflexões são tecidas a partir de análise dos materiais e métodos de ensino de leitura que se recomendava circulassem nas escolas primárias goianas.

2. METODOLOGIA

A tessitura das reflexões ancorou-se nos princípios teórico-metodológicos da nova História Cultural a partir do diálogo com as fontes documentais escritas, especialmente o Programa de Ensino de 1930. Em termos teóricos o presente trabalho se desenvolveu a partir de três procedimentos:

- 1) Revisão de bibliografia de caráter estadual;
- 2) Estudo de bibliografia, produzida por autores brasileiros, vinculados ao campo da História da Educação, especialmente aqueles que tratam da mesma temática;
- 3) Leitura e análises das fontes documentais.

O procedimento metodológico recorrente nessa pesquisa foi a análise e interpretação dos textos, realizando leituras em diversos níveis a fim de alcançar sua compreensão. No primeiro momento concedeu-se voz ao documento/fonte, lendo-o em seus próprios termos. No segundo, estabeleceu-se interlocução com os estudos já realizados. Por fim, a análise crítica e a escrita do relatório de pesquisa.

3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM GOIÁS

A primeira lei goiana sobre o ensino primário foi a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835. Com esta lei esperava-se abrir caminhos para constituição de uma rede escolas, em diferentes localidades, possibilitando assim que a educação chegasse a um maior número de estudantes.

Estas escolas precisavam estar de acordo com a legislação, ter um professor e contar com o número mínimo de aluno (16), para que não fosse fechada. Em alguns momentos, escolas foram fechadas e a justificativa era a diminuição dos gastos da província, como fica claro na fala do presidente da província de Goiás:

No intuito de diminuir a despeza que tanto cresceu nestes últimos tempos, com a **luxuosa criação de escolas inúteis**, indico-vos a conveniência de supprimir algumas passando a servir nas que forem conservadas os professores vitalícios que por ventura tiverem exercício naquellas. (Relatório do presidente da província de Goiás, Luiz Augusto Crespo, 1878, p.10 *apud* ABREU, 2006, p.35. Grifos nossos)

Podemos perceber neste trecho o tratamento conferido à educação, pelo presidente da província, nesse período. Fica claro que ele considerava a criação de escolas um fator inútil e um luxo caro a ser mantido pelo poder público.

No entanto, as discussões giravam em torno da necessidade de oferta de instrução primária, gratuitamente, pelo Estado, de modo a se estender a todo cidadão brasileiro, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino.

A finalidade do ensino ministrado nas escolas de primeiras letras era a educação literária, moral e religiosa da classe pobre (Ato n.26, de 8 de janeiro de 1862). Posteriormente, passou a ser o desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais das crianças (Regulamento de Instrução de 1884; 1887). Nas escolas dos aldeamentos, dava-se ênfase, também, à civilização, à catequese e à profissionalização, para a formação de mão-de-obra para o trabalho, ensinando o ofício de ferreiro para os homens e o filatório para as mulheres. (ABREU 2006)

Os regulamentos de instrução, resoluções e atos, ao passar das décadas sofreram diferentes modificações, que eram feitas de acordo com as necessidades e com o objetivo de unificar a organização e a estruturação das escolas. (MOACYR, 1940)

4. A REFORMA DO ENSINO DE 1930

De acordo com o prescrito no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás, decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930, Art. 2º, o ensino primário seria ministrado às crianças de 7 a 12 anos, podendo variar sua duração de acordo com as respectivas características: 1º - nas escolas isoladas rurais, com dois anos de curso; 2º - nas escolas isoladas urbanas, com três anos de curso; 3º - nos grupos escolares, com três anos de curso; 4º - nas escolas complementares, com três anos de curso, aos maiores de 10 anos, portadores de diplomas de escolas estaduais primárias ou de título de habilitação em exame de suficiência.

Fica claro o tratamento inferior conferido às escolas rurais, com menos tempo de curso e, também, menor exigência no provimento dos professores, sendo aceitos não diplomados.

Para uma criança ser matriculada na escola ela precisaria de um atestado médico, que provasse que ela não tinha defeitos físicos repugnantes e não fossem atacadas de moléstias contagiosas. Além disso, quando a criança não tivesse meios indispensáveis ao vestuário, higiene e decência, ficariam isentas da obrigatoriedade de frequentar a escola.

A leitura do Regulamento permite inferir, também, que alguns princípios básicos eram indispensáveis à nova educação que se propugnava, dentre eles: a finalidade do ensino primário, que não se resumiria apenas à instrução, mas, sobretudo, uma educação que contribuísse para o desenvolvimento mental e moral; a definição de que instrução era coletiva, porém, o professor deveria se preocupar com a especificidade de cada criança; o entendimento de que escola deveria ser um espaço de socialização, e preparar as crianças para viver em sociedade; a defesa de que o professor deveria ensinar as matérias de forma atraente, visando à compreensão e não a memorização, formando um aluno crítico e reflexivo, capaz de usar as noções aprendidas no seu cotidiano.

Para que esses princípios fossem seguidos, o Regulamento prescreve a necessidade de colaboração de várias pessoas e órgãos competentes, desde os professores, diretores, inspetores, conselho superior até o Presidente do Estado.

No que se refere ao ensino de leitura, o Regulamento traz dois artigos que consideramos importante destacar, para compreendermos melhor a importância que era dada à mesma:

Art. 217 – Os livros da biblioteca ficarão à disposição dos alunos que os queiram ler, em horas designadas

pelo diretor, que, em casos excepcionais, poderá permitir que sejam retirados, mediante recibo e pelo prazo máximo de oito dias.

Art. 249 – São deveres dos professores:

11. Observar o dia de leitura, às quintas feiras reunindo-se na biblioteca do grupo ou na sala que for designada, dedicando, no mínimo, duas horas a leituras, particularmente relativas a método de ensino, outras matérias indispensáveis à cultura magisterial;

O que dizer desses dois artigos? O tempo destinado a leitura era suficiente?

O Regulamento também traz um tópico relacionado ao incentivo à leitura, que levou o nome de: Do clube de leitura. São sete artigos que definem as seguintes regras:

Art. 351 – Em cada grupo escolar serão organizados um ou mais clubes de leitura entre os alunos das classes do segundo e terceiro anos.

Art. 352 – O clube terá por fim estimular a leitura de bons livros e favorecer o desenvolvimento do gosto na escola das obras; promover a leitura em voz alta e a audição inteligente por parte do auditório infantil, que assistir à leitura; desenvolver as aptidões de expressão por exposições orais, que farão os alunos do resultado de suas leituras e da sua opinião sobre os assumptos sujeitos à deliberação do clube; aumentar a bibliotheca escolar pelo próprio esforço dos membros do clube, os quaes deverão conservar e encadernar os livros da bibliotheca.

Art. 353 – A direcção do clube pertencerá aos próprios alunos, que deverão eleger três dentre elles para constituírem a administração.

Art. 354 – Os professores devem, por todos os meios ao seu alcance, estimular e favorecer o bom funcionamento do clube, sem comtudo, interferir na sua administração e no jogo espontâneo das actividades infantis. A sua acção se limitará a encorajar, por meio de conselhos, as crianças mais atrasadas a fazerem exercícios repetidos de

leitura, de maneira a poderem pertencer ao clube; a sugerir oportunidades para a organização de alocações a serem pronunciadas; a criar situações favoráveis à reunião do clube e freqüente realização de leituras, em voz alta.

Art. 355 – O clube organizará, depois de apresentadas as sugestões e propostas por parte de seus membros, uma lista de cinco livros, que, a seu julgamento, devem ser lidos pelos alumnos de cada classe, antes de terminado o anno lectivo.

Art. 356 – Depois de lidos pelos alumnos pertencentes ao clube, os cinco livros, designarão, em sessão ou sessões especiaes, dentre elles o que, a seu juízo, deve ser recommendado como o mais próprio para ser adoptado como livro do quarto anno.

Art. 357 - Os livros assim escolhidos pelo clube serão submettidos ao exame dos professores e demais technicos do ensino primário e propostos à consideração do conselho superior do ensino.

Percebemos, por meio desses artigos, a tentativa de incentivar a leitura, porém fica a dúvida se o que estava prescrito realmente acontecia na prática das salas de aulas.

5. O PROGRAMA DO ENSINO DE LEITURA: REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES, MÉTODOS E PRÁTICAS PROPOSTAS

O Programa de Ensino de 1930 é um documento criado para dar orientação aos professores sobre como ministrar as aulas de ensino de leitura e quais deveriam ser os métodos e práticas a serem usados por eles. Analisaremos a seguir as orientações relativas ao ensino de leitura no 1º, 2º e 3º ano do ensino primário.

Para o 1º ano do ensino primário, a primeira orientação sobre leitura refere-se à indicação do uso do método analítico, porém, é feito uma observação indicando que esse método deve ser usado apenas por professores que saibam ensiná-lo de modo conveniente, aos demais era recomendado que utilizassem o método que tivessem maior domínio, desde que as primeiras aulas fossem coletivas.

Nota-se o despreparo que se fazia presente nas escolas. O Programa já foi escrito sabendo que encontraria barreiras para ser disseminado. A falta de formação dos professores aparentemente não

preocupava, visto que se indicava apenas que se encontrassem outra forma de ensinar, em vez de tentar promover cursos de aperfeiçoamento dos professores, para uma melhor qualidade do ensino.

Diante da leitura do Programa de Ensino podemos inferir que o método proposto era uma tentativa de mudar a forma do ensino de leitura. Propunha-se ensinar a leitura como um todo, ensinar primeiramente sentenças e palavras (concreto), para depois ensinar sílabas e letras (abstrato). Porém, podemos indagar se isto aconteceu ou não, diante do fato do próprio Programa permitir que se o professor não soubesse usar o método analítico, que usasse qualquer outro.

No primeiro momento, a proposta era a apresentação oral de objetos e gravuras, para as crianças fossem conduzidas a formularem sentenças completas. Esta atividade serviria para ajudar o professor a dividir a turma em A, B e C, de acordo com a idade e desenvolvimento intelectual de cada criança, ou seja, havia os melhores e os piores, e a própria escola se encarregava de fazer essa separação, promovendo assim a exclusão. No entanto, o Programa colocava esta divisão como estímulo aos alunos mais fracos, será que isto serviria de estímulo ou de retraimento?

Logo após esta divisão, os alunos de cada uma das turmas eram chamados ao quadro e o professor fazia perguntas sobre “cousas” ou gravuras relacionadas com assuntos das primeiras lições da cartilha adotada. O foco da atividade deveria estar voltado no sentido de conduzir as crianças a formularem sentenças e não na letra em si. As sentenças seriam escritas no quadro, e lidas pelo professor, depois repetidas pelos alunos. O Programa deixa claro que esse exercício de memorização não consistia na leitura no verdadeiro sentido do termo, porém as sentenças serviriam de caminho para chegar às palavras, e isso já seria um avanço diante do ensino que era dado anteriormente, focado em letras isoladas.

No segundo momento, após o estudo de algumas séries de lições, propunha-se a recapitulação das sentenças, a leitura mental, e, ainda, exigia-se do aluno uma leitura natural, que demonstrasse que o mesmo tinha aprendido o sentido do que leu. A pedagogia “moderna” do Programa orientava o ensino da leitura e escrita simultaneamente. Então, as sentenças, também, eram copiadas no caderno de caligrafia, mesmo que no começo fossem cópias indecifráveis, gradativamente ficariam mais legíveis e perfeitas. Podemos perceber que a despeito da dita modernização, a memorização e a cópia estavam ali impregnadas no ensino.

Posteriormente, seria feita a análise das sentenças. Elas seriam fragmentadas para se

ensinasse às crianças o frasear, ajudando-as na correção da leitura. As palavras das sentenças dominadas pelos alunos eram colocadas em colunas, e com elas seriam formadas novas sentenças, que os alunos leriam “por um relancear synthetico dos olhos”.

Até este momento, as lições da cartilha tinham sido dadas no quadro negro, mas já era hora de preparar as crianças para a leitura no próprio material. Ainda no quadro seriam ensinadas as sentenças em letra de impressão e em manuscrito vertical, assim como nas cartilhas. No quinto momento, quando se acreditava que as crianças já sabiam ler, era entregue a cartilha. Desse momento em diante as lições seriam dadas no quadro e depois lidas no livro, acreditando que assim ensinado, de duas formas diferentes, o ensino seria variado e interessante, teria bom êxito e seria evitado decorar.

Para a parte do reconhecimento das sílabas, o Programa orienta que fossem feitas listas de palavras, que iniciassem com a mesma sílaba, chamando a atenção da criança para este elemento da palavra, que até então ela considerou como um todo. Para que aprendessem a distinguir as sílabas seria feita a análise oral de uma série de palavras, e logo após eram escritas palavras no quadro, com as sílabas separadas. As sílabas decompostas serviriam para formação de novas palavras, que formariam novas sentenças, e estas seriam lidas e explicadas o significado, pelos alunos. No Programa está prescrito que é indispensável o conhecimento sintético da sílaba, desde que a criança só chegue a sílaba isolada, pela análise da palavra. Este conhecimento era considerado importante, pois na língua portuguesa a pronúncia não se divorcia muito da forma gráfica.

A aprendizagem das letras era feita por meio de listas de palavras que começassem com a mesma letra, e exercícios de rimas. A letra inicial da palavra era o foco, porém era importante ensiná-la toda, para que a criança chegasse ao final da cartilha conhecendo todo o alfabeto.

Realizava-se, ainda, a leitura de palavras derivadas, de polissílabos, mostrando para o aluno as dificuldades fonéticas do português, exercitando palavras formadas pelos sufixos mais comuns, que indicam flexões de gênero, número e grau.

Após todo esse processo de ensino da cartilha, podia-se considerar a criança apta para a leitura de um primeiro livro. Terminado a leitura era feita a recapitulação do mesmo.

Para o 2º ano do ensino primário, o Programa de Ensino de 1930 traz as seguintes orientações: ensino visando à leitura corrente, feita sem hesitação, com progressão de modo fácil e claro. Para que os alunos conseguissem ler dessa forma era preciso que o professor ensinasse a boa

articulação e correta pronúncia das palavras, e que cuidasse das pausas e ligações. O objetivo era a leitura feita naturalmente, como se fosse uma conversa informal.

Este processo, segundo as orientações do Programa, era lento, porém eficiente. Vale lembrar que no caso de erro na leitura, o aluno teria que repetir corretamente o período, descobrindo e corrigindo sua falta, por seu próprio esforço. Diante das observações sobre as orientações para o ensino de leitura, fica a dúvida se esse método realmente era eficiente e se ele era, de fato, posto em prática.

Na classe do 3º ano se esperava uma boa leitura corrente. No Programa se recomenda que o professor insistisse para que o aluno lesse de maneira correta, respeitando a pontuação, pronunciando de forma clara e natural. O Programa deixa uma “indireta” para os professores, nos seguintes termos: “Mas a boa leitura só se aprende pela imitação e o melhor modelo é a leitura do mestre, que precisa tornar-se um bom leitor.” Então, antes de tudo, quem precisava se tornar um bom leitor eram os mestres, e, diante do fato de nem todos tinham formação adequada, fica a dúvida se os professores liam da forma almejada pelo Programa.

A leitura deveria ser feita em voz alta e precedida, sempre, da leitura mental de toda a lição, pois essa leitura em silêncio era a mais utilizada na vida. A leitura de forma dialogada deveria ser realizada sempre que possível, e nesses momentos cada aluno se tornaria um personagem da história, dando a entonação apropriada.

No terceiro ano deveria ser feita a leitura complementar de revistas, jornais, livros, a altura do adiantamento dos alunos, tratando de “lições de cousas”, de assuntos históricos, geográficos, para auxiliar na aquisição de conhecimentos.

O Programa para essa classe orientava, também, a leitura declamada de prosa ou verso, leitura expressiva de gêneros literários diversos, interpretação de exposição do assunto lido, uso dos sinais de pontuação, manejo do dicionário de português.

Enfim, o Programa de Ensino de 1930, no que se refere ao ensino de leitura e suas práticas, prescrevia passo a passo, série após série, recomendações explícitas aos mestres, ainda que se reconhecesse que nem todos seriam capazes de realizá-las.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX.**

Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-SP (Tese de Doutorado em Educação), 2006.

BRETAS, G. F. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

CARVALHO, M. M.C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Estado de Goyaz. **Programma de Ensino para as Escolas Primárias**. 1930.

Estado de Goyaz. **Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930**. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GONÇALVES, A. M. **Educação secundária feminina em Goiás: intramuros de uma escola católica (Colégio Sant'Anna – 1915/1937)**. Araraquara-SP, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2004, (Tese de Doutorado).

MOACYR, P. **A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889**. 3 vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

REIS FILHO, C. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XX, nº 51, nov. 2000.

READING PROGRAM AND TEACHING METHODS IN EDUCATIONAL REFORM OF 1930 GOIANA

Abstract: This paper discusses the situation of primary education in Goiás, regarding your organization, proposals for teaching reading and methods indicated in the curriculum established by the reform of 1930. In Brazil, in Goiás was no different, the last decade of the nineteenth century was marked by the centrality of debates around education and defense of universal primary education as a strategic element of liberal society project. In this context, it diffused idea of a new school for the formation of the new man, articulated the demands of industrial development and urbanization process. Inspired by European educational experiences, Brazilian legislators passed to reform public education in the country. The first goiana law on primary education was Law No. 13 of 23 July 1835. In the period, numerous others were deployed. Review the guidelines for the teaching of reading in primary school in Goiás 1930 education program is the goal of this research, with the principle that the prescribed is not necessarily what is done in the classroom. The partial results of this investigation indicate that the education program for primary schools Goiás (1930), with regard to reading and its practices, presents a set of prescriptions for teachers, as to the contents, methods, materials and their uses, recognizing However, the limits arising from the lack of training them.

Keywords: History of primary education; Reading instruction, method and reading teaching practices.