

REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALÉM

ISSN 2674-5763



FACULDADE
FAMART

REVISTA ACADÊMICA PENSAR ALÉM
Volume 01 - Número 01 - Abril/2019
Periodicidade: Semestral
ISSN 2674-5763

As opiniões emitidas em artigos ou notas assinadas são de responsabilidade dos respectivos autores.



Revista Acadêmica Pensar Além está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Baseado no trabalho disponível em <https://famart.edu.br/revistas/>.

FACULDADE FAMART

DIRETOR EXECUTIVO

Wanderson Clayton Fontella Francisco

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Paulo Henrique da Silva Junior

ACADÊMICO

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

COORDENADOR DE CURSO

Luciano Borges Muniz

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

SECRETARIA ACADÊMICA

Isabela Cristina Sousa Silva

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Júnio de Araújo Alves Pereira

CONSULTORIA E PROJEÇÃO EM MARKETING

Marcelo Henrique Guimarães

Mariana Cláudia Almeida

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

ASSESSORIA EDITORIAL

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Júnio de Araújo Alves Pereira

Marcelo Henrique Guimarães

Lorena Aparecida de Brito

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Glaciane Moreira Franco Pereira

Karina Leão de Mello

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

Mailson Santos De Queiroz

Pauliane Aparecida de Moraes

Thiago Luiz Santos de Oliveira

Weslei Lopes da Silva

EDITORIAL

A *Revista Pensar Além* é a revista acadêmica da Faculdade Famart. Pensada e desenvolvida para divulgar e incentivar a produção acadêmica de professores, alunos e também de pesquisadores externos à instituição, a *Revista Pensar Além* pretende ser uma publicação semestral com foco na temática educacional e assuntos relacionados a este. Diante das muitas possibilidades de estudos que a área educacional oferece, pretendemos oferecer a nossos leitores artigos das mais variadas temáticas e enfoques dentro da área pedagógica. A educação aparecerá como pano de fundo para discussões e apresentações de ideias múltiplas que colaborarão para subsidiar reflexões, ideias e novos trabalhos feitos nessa área do conhecimento. Esse é o nosso desejo e trabalharemos para que isso aconteça.

A elaboração do projeto de uma nova revista acadêmica e a sugestão do nome *Pensar Além*, foram ações que contaram com importante colaboração do professor Thiago Luiz Santos de Oliveira que faz parte da Assessoria Científica da revista e ocupava o cargo de coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade Famart à época do início do projeto. O nome da revista, *Pensar Além*, é sugestivo do que acreditamos ser essencial para o avanço do conhecimento e de avanços no meio científico. Pensamos ser absolutamente necessário pensar além do que está posto, do que já se sabe ou mesmo do que se ensina. A filosofia de trabalho da instituição Faculdade Famart está em consonância com a ideia de transformação e evolução do conhecimento, da pesquisa, da curiosidade e da inquietação, fundamentais para a existência de atividades educacionais de nível superior. Por isso, nossa proposta principal é colaborar, incentivar e expandir as possibilidades da produção científica, principalmente dos docentes e discentes da Faculdade Famart, através do incentivo e divulgação do saber produzido por eles.

Neste primeiro número de nossa revista trazemos aos leitores artigos que discutem temas relevantes para quem se propõe pensar a educação e suas configurações. No primeiro artigo desta edição, Glaciane Pereira apresenta um panorama sócio histórico da construção e definição do que é ser considerado criança ao longo do tempo, demonstrando como essas noções tem sofrido variações e adquirido características que se relacionam com os períodos e sociedades em que são construídas. O segundo artigo, escrito por Pauliane de Moraes, apresenta apontamentos baseados em autores importantes da área pedagógica, como Wallon e Vygotsky, sobre os efeitos das emoções e afetividade nas relações entre professores e alunos. A autora procura mostrar de que forma as emoções e a afetividade atuam como auxiliares no sucesso das relações que geram comportamentos esperados e aprendizagens significativas. Os três últimos artigos discutem temas relacionados às exclusões sociais e seus efeitos no contexto escolar. No artigo de Luciano e Luciene Muniz, os autores apresentam resultados de um estudo feito em escolas da cidade de Itaúna, que analisa os reflexos da desigualdade econômica na trajetória dos alunos em seus aspectos sociais e acadêmicos. Baseado nas percepções dos participantes da pesquisa, o

estudo pretende mostrar que o fator econômico pode ser bastante significativo para explicar uma série de eventos que envolvem a vida escolar dos jovens. O artigo de Marisa Nogueira busca apresentar os desafios, caminhos e perspectivas da inclusão escolar em escolas de ensino regular. A proposta principal do texto é avaliar as possibilidades e vantagens da inclusão escolar em escolas regulares numa perspectiva favorável a essa situação. A autora discute o potencial que a inclusão desses alunos nas redes regulares de ensino tem para transformar uma realidade educacional ainda bastante restrita e indiferente às múltiplas necessidades especiais existentes. O último artigo desta edição traz um artigo de Karina Leão, onde a autora também discute a temática da exclusão escolar. A proposta da autora é analisar de que maneira o tema da exclusão pode ser relacionado ao tema do fracasso escolar e de que forma essa relação se estabelece no campo da matemática.

Esperamos, de forma muito sincera, que todo o conteúdo divulgado na primeira edição da *Revista Pensar Além* alcance leitores interessados nos temas abordados, principalmente acadêmicos da área educacional, e que ele sirva de subsídio para novas reflexões e ações. Em um contexto de divulgação ampla e facilidade de acesso a uma quantidade grande de conhecimento produzido nos mais variados lugares do Brasil e do Mundo, pretendemos dar nossa colaboração. Boa leitura a todos!

Editor Responsável
Luciano Borges Muniz

SUMÁRIO

As Concepções de Infância e Criança: Um Diálogo com Diferentes Autores <i>Glaciane Moreira Franco Pereira</i>	6
Emoção, Sentimento, Afetividade Disposições Afetivas Na Relação Professor-Aluno <i>Pauliane Aparecida de Moraes</i>	16
Impactos da desigualdade econômica em sala de aula: a relação entre rendimento financeiro e rendimento escolar <i>Luciano Borges Muniz</i> <i>Luciene Borges Muniz</i>	28
Inclusão Escolar: Perspectivas, Caminhos e Desafios <i>Marisa Queiroz Nogueira</i>	38
Um olhar sob a diversidade cultural, fracasso escolar e as questões curriculares de Matemática <i>Karina Leão de Mello</i>	47

As Concepções de Infância e Criança: Um Diálogo com Diferentes Autores

Glaciane Moreira Franco Pereira¹

Resumo

Atualmente diferentes estudos sobre as questões que envolvem a criança não abarcam em uma definição precisa ou até mesmo em um único conceito a ideia de infância. Visto como um conceito que surgiu na sociedade moderna e foi sendo construído historicamente e ao longo dos tempos foi se redefinindo com características sociais, políticas, econômicas e culturais específicas de cada época. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições teóricas voltadas à história da infância e as concepções sobre a criança em diferentes contextos e épocas. Apresento, as formas de se perceber a criança em diferentes conjunções nas instituições de Educação Infantil, a partir dos documentos que a regem esse nas últimas décadas no Brasil.

Palavras chave: Educação Infantil. Criança. Infância.

Introdução

Os estudos sobre as contribuições teóricas voltadas às concepções de infância e criança nos escritos de Ariès (1981) e Heywood (2004) e os conceitos de infância que perpassam as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil, teve como objetivo refletir a educação infantil, diante dos desafios e perspectivas do mundo atual. Justifica-se o interesse neste estudo, a constatação de que, como afirma Paulo Freire, nenhuma prática pedagógica é neutra, isto é, a prática pedagógica traz em si um olhar adulto sobre a infância que se reflete no modo de pensar e agir do professor.

A obra de Ariès serve de referência para todos aqueles que enveredam nos estudos sobre a infância. Menos conhecido, Heywood tem sido referenciado nos estudos mais recentes sobre o mesmo tema. Neste sentido, reporto-me, para os estudos sobre as concepções de infância e criança em autores/leitores de Ariès e/ou Heywood.

Philippe Ariès em seu livro *História Social da Criança e da Família*, publicado na França, na década de 1970, retrata, através de estudos de antigos diários, testamentos, pinturas e túmulos da época medieval, a infância enquanto construção histórica e social e o papel da família ao longo dos séculos. O autor perpassa por dois pólos importantes: o primeiro referenciando a “velha sociedade tradicional”, sociedade da época medieval que desconhecia a criança e o segundo, trazendo a partir do século XVII, um outro olhar sobre a criança, “um novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades modernas”.

¹ – Graduada em Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Itaúna.

Colin Heywood analisa em seu livro *Uma História da Infância*, publicado em 2004, as mudanças nas experiências da infância desde a Idade Média à época contemporânea. Assim, este autor permite-nos verificar os avanços dos estudos sobre este tema em alguns países. Também retrata o relacionamento das crianças com suas famílias e seus pares ao longo das etapas de seu crescimento e as suas experiências no trabalho e na escola. Tal autor afirma que o estudo de Ariès na década de 1970, trouxe aos cientistas sociais a ideia de que a sociedade medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Assim, o que faltava era a consciência da particularidade infantil.

A visão sobre a infância, como um período específico pelo qual todos passam, é definida na atualidade como uma concepção historicamente construída. Entretanto, por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança que, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

Atualmente diferentes estudos sobre as questões que envolvem a criança não abarcam em uma definição precisa ou até mesmo em um único conceito, pois as formas como as crianças são percebidas e inseridas na sociedade são variadas.

As pesquisas têm demonstrado que a infância, tal como conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e passou a ser considerada como um estado diferenciado.

Na sua origem etimológica, o termo “infância - em latim *in-fans* - significa sem linguagem. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.

Como define Kohan (1998) a palavra latina infância nasceu, pela primeira vez, há mais de vinte séculos. Os estudiosos da etimologia “dizem que os primeiros nascimentos da palavra infância estão mais ligados às normas e ao direito”. Assim,

Um indivíduo de pouca idade é denominado infans. Esse termo está formado pelo prefixo privativo in e fari, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrecio emprega ainda o substantivo derivado infantia com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo infans – substantivado – e infantia são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. (KOHAN, 1998, p. 40).

Neste sentido, é importante ressaltar que a ideia de infância está associada à falta, ausência ou incapacidade, pois “a etimologia da palavra infância reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma

série de categorias que “aqueles que não têm” são excluídos da ordem social (KOHAN, 2008, p. 41).

Para Dalberg, Pence e Moss (2003), “a infância é um estágio da vida e um fenômeno permanente na sociedade. As crianças vivem através da infância”. Essa afirmativa indica a relação criança/infância como categorias sociais. Se a infância é um conceito historicamente construído, as crianças que vivem através dela e os lugares que ocupam na sociedade, também estão sendo historicamente construídos e modificados.

Percebe-se que estes autores abordam a criança como um sujeito histórico, construtora de conhecimento e de identidade, em sua interação com os adultos e com as demais crianças. Gouvea (2008) ao se referenciar à distinção entre infância e criança, destaca os dizeres de Kuhmann e Fernandes (2001) no qual afirmam que a infância seria a condição social das crianças diante da concepção ou da representação que os adultos fazem do período inicial de vida, ou como o próprio período vivido pela criança. “A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade”. (GOUVEA, 2004, p. 15).

Gouvea (2008) afirma que os termos infância e criança eram muitas vezes usados indistintamente. Contudo, hoje, busca-se um refinamento terminológico para precisar os conceitos de infância e criança.

A palavra criança, derivada do latim *creantia*, *criantia*, assim como o discurso acerca de sua significação, tem sofrido influências do momento histórico, da cultura ou da relação que esses indivíduos estabelecem com aqueles que os rodeiam.

Segundo o Dicionário Aurélio (1999), o significado de criança permanece definindo a criança como “*um ser humano com pouca idade, menino ou menina; pessoa ingênua, infantil*” (Ferreira, 1999).

Por muito tempo, essa foi, ou ainda é, a visão acerca da criança. Entretanto, vale considerar que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Conforme discorre Kramer (1984, p. 19) ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Para explicar esta afirmativa ela faz a comparação entre esta criança com a criança da sociedade feudal.

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1984, p. 19).

Encontra-se em diversos estudos, autores como Ariès, 1981; Charlot, 1979; Sarmiento e Pinto, 1997 e outros que resgatam as concepções de infância na história da humanidade. Esses estudos esclarecem que crianças sempre

existiram embora o sentimento de infância, de preocupação em criar formas de regulação da infância sejam ideias da modernidade.

Nesse sentido, para os estudos contemporâneos, as crianças participam coletivamente na sociedade e são sujeitos ativos, devendo a infância por si própria e a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura.

Sarmento reforça essa ideia, lembrando que

“As crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”. (SARMENTO, 2004, p. 10).

A ideia de infância apresenta, significações ideológicas por estarem ligadas ao tempo e a origem. Kramer (1984, p. 21) explica que,

“Como a infância precede a vida adulta, o fator “tempo” é introduzido na conceituação de infância, gerando uma interpretação dúbia. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre “natureza humana” e “natureza” no sentido biológico do termo. Por outro lado, o aspecto temporal confunde a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e como tal expressaria os traços essenciais da natureza humana”. (KRAMER, 1984, p. 21)

Lembrando, que nenhuma prática pedagógica é neutra, isto é, ela traz em si um olhar adulto sobre a infância que se reflete no modo de pensar e agir do professor, é importante considerar as concepções de infância no pensamento pedagógico.

Para Charlot (1979) a ideia de infância é um conceito pedagógico derivado, uma vez que a pedagogia considera a criança a partir da educação concebida como cultura. Para este autor, a pedagogia elabora uma representação da infância traduzindo os conceitos essenciais sobre os quais se fundamenta.

A ideia de infância exprime, num campo conceptual novo, as noções pedagógicas de base. É constituída a partir dessas noções para analisar as características sem as quais nem mesmo se poderia conceber a ideia de infância. A significação atribuída a infância vem para ela da interpretação da infância em termos da natureza e de cultura. (CHARLOT, 1979, p. 100).

Como aponta Charlot (1979) a imagem da criança é contraditória por considerarmos a criança ao mesmo tempo, como inocente e má, perfeita e imperfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora. Esta duplicidade nas relações com o adulto e com a sociedade, deve-se à sua própria natureza infantil, conseqüentes porém de sua condição biológica e social.

Neste sentido, a ideia da falta de incapacidade da criança, adquire um sentido social quando se compara o que ela é com o que deve se tornar, quando

se tornar um adulto. Segundo Charlot (1979, p. 105) “concebemos geralmente a infância com referência ao que se passaria se o adulto não estivesse ali para cuidar, ajudar e educar a criança”.

Observa-se que sozinha, a criança não consegue nos seus primeiros anos de vida, comer, deslocar-se, proteger-se. Assim, a relação com o adulto constitui esta condição infantil, uma vez que consideramos o adulto e a sociedade como aqueles que suprem as necessidades naturais da criança.

Para Charlot (1979) as contradições do comportamento infantil são expressões das relações entre o adulto e a criança num quadro determinado. Contudo,

A criança não é, por natureza, ao mesmo tempo inocente e má. Tem confiança no adulto, ama-o, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe infligem [...] tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o por modelo, mas ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade do adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia [...] sua personalidade se constrói sob a influência dos adultos e da sociedade. (CHARLOT, 1979, p. 109).

Diante destas considerações, observa-se que o adulto e a sociedade projetam uma imagem de criança, elaborada a partir de um modelo de criança ideal, que evolui historicamente.

Percebe-se que a dependência da criança frente ao adulto é uma característica social da infância, presente nas classes sociais. Para Kramer (1984, p. 25) “encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe “a” criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social”.

Para Silveira (2000), a definição de infância está ligada à perspectiva do adulto. Neste contexto, a percepção e a vivência da infância muda conforme os modelos do contexto histórico. Contudo, cada período imprime na infância uma significação vinculada às condições sociais e não apenas a sua condição de ser existente e biológico.

Necessário, talvez, seria lembrar que as imagens de criança encarnam uma ideia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para concebê-las. Imagens que se apresentam de diferentes e inquietantes formas:

Imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, libertadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças. Imagens de crianças quase adultas nos seus modos de ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época. (SMOLKA, 2002, p. 100).

Dessa forma, as crianças são vistas pelos adultos ora como seres com capacidades e competências, ora como seres incapazes e carentes. As formas de ver, sentir e agir do adulto em relação às crianças são contraditórias.

(...) Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. (PINTO E SARMENTO, 1997, p. 33).

Assim podemos observar que as concepções de infância que surgem no interior de uma mesma sociedade, são objetos de variação e mudança em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico, etc.

Em suma, ao falar de infância há que se considerar os significados e os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos em que estão inseridos e ainda a contextualização em épocas diversificadas, pois, em função do desenvolvimento da sociedade, as imagens e o lugar da criança também vão se alterando. Desse modo, perceber quem é a criança na contemporaneidade é muito diferente da criança de outros períodos históricos.

Reportando aos estudos de Inez e Faria (2006), “as crianças sempre estiveram por aí e a infância não, pois é bem mais nova”, tendo, como nos ensina os estudos de Philippe Ariès, poucos séculos de existência. Muitos afirmam que a infância é uma invenção da modernidade. Para estas autoras,

[...] Criança é uma categoria de pessoa identificada a partir da idade, vivendo um momento específico do desenvolvimento humano, no qual aprende a brincar, a falar, a andar e a interagir no meio em que vive, enquanto a infância é uma categoria de social marcada pelo tempo de ser criança, que varia de acordo com as culturas, as classes sociais e as histórias pessoais das crianças e de suas famílias. (INEZ & FARIA, 2006, p. 198-199).

Diante disso, ao estudar a infância tendo como base a perspectiva social, Charlot (1979, p. 109) mostra que “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”.

Não sendo a infância, a partir desta perspectiva um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um dado natural) e sim um dado social, percebe-se que a sua concepção foi historicamente construída a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos, entre outros, de uma específica sociedade, num determinado tempo e lugar. A esse respeito, as concepções de infância podem adotar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para concebê-las.

Charlot (1979) reporta-se às pedagogias “tradicional e nova” no qual apresenta uma dupla concepção de infância. Segundo este autor, para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida, cabendo

a educação discipliná-la, propor regras, transmitir constantemente modelos e a intervenção do adulto.

Para a pedagogia nova, contrariamente, concebe a natureza da criança como inocência original, em que a educação deve proteger a sua natureza infantil, preservando-a da sociedade corrupta. Nesta pedagogia, o que prevalece não é a autoridade do adulto, mas a liberdade e a espontaneidade da criança.

Assim, a historiografia ao mostrar que a infância é uma produção histórica e que através da história novos imaginários e novas verdades vão sendo construídos, mostra também, que as imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu também são construções históricas.

Essas imagens e verdades, por sua vez, podem se tornar dominantes em determinados contextos, em outros podem ser modificados, o que desafia pensar e fazer educativo. “Convidam a pedagogia a estar atenta à dinâmica da sociedade onde as imagens da infância se constroem e desconstroem” (ARROYO, 2008, p. 121).

Muito embora exista um debate nacional acerca das políticas para a educação infantil nos municípios e estados, trabalhando nas propostas pedagógicas e discutindo os rumos da educação infantil brasileira, temos no bojo das práticas educativas uma diversidade de propostas pedagógicas com características distintas. Constata-se que nos documentos oficiais, não há a apresentação do conceito de infância, mas somente o conceito de criança.

Contudo, entendo que a concepção de criança posta nos documentos publicados pelo MEC, mesmo não se inserindo como prática pedagógica em todas as escolas infantis brasileiras tem exercido um papel orientador de uma concepção que se pretende constituir, na perspectiva do binômio educar e cuidar. Assim, nos documentos mais recentes, a concepção de criança pode ser inferida como a de um ser com especificidades, cujo desenvolvimento integral, merece atenção especial.

Atualmente, diferentes estudos sobre as questões que envolvem a criança não abarcam uma definição precisa ou até mesmo um único conceito. O que difere são as concepções da infância, ou melhor, a forma como as crianças são percebidas e inseridas na sociedade.

Portanto, as pesquisas têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea.

Visto que a Educação Infantil viveu e ainda vive um processo de revisões de concepções sobre a educação das crianças, algumas discussões têm se mostrado prioritárias no sentido de orientar o trabalho com as crianças de zero a cinco anos.

Em que pesem muitos desafios a vencer, estamos vivenciando um momento histórico oportuno para a reflexão e ação em prol das crianças. Cada vez mais a educação e o cuidado da infância e da Educação Infantil são tratados como assuntos que precisam ser priorizados pelo governo e pelas organizações da sociedade civil.

Neste aspecto, o Brasil, tem um longo caminho a percorrer no que se refere à concepção de criança que tem norteador o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Para referenciar à criança como ator social, um sujeito que interage com as pessoas, com seus pares e que participa do mundo social é necessário refletir no sentido de descobrir novas formas de relações na prática pedagógica desenvolvida nas instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos.

Afinal, considerar quem é a criança hoje, favorece a abertura de novos caminhos e possibilidades para a formação das intenções pedagógicas e sociais, apontando outras tendências e desafios educacionais que garantam uma prática comprometida e eficiente, promotora do desenvolvimento psicológico, intelectual e social da criança.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S (org). **Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais**. Vozes, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)** Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de julho de 1990**. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2003.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília:1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA, A. L. G. de, MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio século XXI**. Versão eletrônica 3.0. Lexikon informática Ltda, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- GOUVEA, M. C. S. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. Bragança: São Francisco, 2004.
- GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S (org). **Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais**. Vozes, 2008.
- HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- INEZ, A. M. A. S.; FARIA, V. L. B de. O balão branco: encontros e encantos pelos cantos da cidade. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. de S. M. (orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KRAMER, S. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1992.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES M. F.; GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.
- _____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1986.
- KRAMER, Sônia., LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP: Papirus, 2001.
- KOHAN, Walter Omar (org). **Filosofia para crianças**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. IN: In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S (org). **Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais**. Vozes, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan/jun., 2003.
- KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do séc. XIX - início do séc. XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- OLIVEIRA. Z. R. de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde e outros. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VITORIA, T.; GOULARDINS, L. G. **Quando a Criança Começa a Freqüentar a Creche ou Pré-Escola**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. e col. Os Fazeres na Educação Infantil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.
- SMOLKA, Ana L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In: FREITAS, M. C.; Kulhmann Jr, M. (orgs) Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

Emoção, Sentimento, Afetividade Disposições Afetivas Na Relação Professor-Aluno

Pauliane Aparecida de Moraes²

Resumo: o presente texto tem como objetivo entender as formas de interpretar as emoções no processo educativo, à partir das abordagens de Vygotsky e Wallon. Inicialmente, faz-se conhecer o que é a emoção e como ela se processa na sala de aula e na relação professor-aluno. O espaço escolar, a sala de aula, são mostrados como um espaço impregnado de emoções. Dando continuidade ao tema, o professor mediador do conhecimento é também visto como aquele que deve estar atento às emoções de seus alunos e que também se transforma no decorrer do processo educativo.

Palavras-chave: Emoção, Professor, Aluno, Sala de aula, Processo educativo.

Introdução

O estudo das abordagens de Vygotsky e Wallon permitem entender as formas de interpretação das emoções.

Vygotsky (2004) apresenta a emoção como uma organizadora interna do comportamento de cada sujeito. Focalizando o desenvolvimento infantil para concentrar suas pesquisas, enfatizou os aspectos instrumental, cultural e histórico como imprescindíveis para tal entendimento. Vygotsky (2004) ressalta que são as emoções que determinam as formas de comportamento, as ações ou reações do sujeito.

Wallon por sua vez, ressalta que a emoção não deve ser limitada a um período de vida ou um local de atuação. Isto porque se trata de uma manifestação que ocorre no corpo como um todo e também em todas as idades.

Assim, Wallon (1971), ao se referir a emoção, trabalha com o conceito de sentimento (cujas alterações corporais visíveis não são obrigatórias) como uma expressão que representa a afetividade. Para ele a afetividade ocorre mais tardiamente, quando há o domínio do simbólico, dos signos e refere-se à capacidade do sujeito de ser afetado pelo mundo externo e interno. Este enfoque é relevante para o estudo das emoções na sala de aula. Isto porque o professor está frente às emoções dos alunos mas, ele próprio vive, ao mesmo tempo as suas emoções.

Indistintamente, também Vygotsky (2004) usa ora a nomenclatura emoção, ora sentimento, para se referir ao estudo das emoções.

Para o senso comum, não há uma diferenciação de conceitos, o que talvez possa explicar o fato de não haver tanta ênfase na questão das expressões corporais das emoções, ficando explícito como emoção apenas o que é expresso em palavras ou expressões faciais.

² Psicóloga, Pedagoga, Mestre em Educação.

É interessante ressaltar que Wallon enfatiza em sua psicogenética, a expressão das emoções, passíveis de serem vistas exteriormente no corpo, a partir de uma inspiração nos estudos realizados por Darwin. Galvão (2001) afirma que Darwin é o precursor do estudo científico das emoções.

Darwin (2000) em seu livro *A expressão das emoções no homem e nos animais*, faz um estudo detalhado da expressão das emoções se atendo apenas às expressões faciais. Ele ressalta que “o estudo da expressão é difícil devido ao fato de que os movimentos muitas vezes são extremamente sutis e de natureza efêmera” (Darwin, 2000, p.22).

Ao considerar a expressão das emoções no corpo como um todo, Wallon abre possibilidades de estudarmos a emoção em diferentes contextos, inclusive no âmbito escolar da universidade. É nesse sentido, que esse estudo das emoções e sobre as emoções que permeiam a prática pedagógica, no encontro com as teorias de Wallon e Vygotsky, busca ampliar o olhar para as emoções que surgem e que podem ser identificadas na relação que se estabelece entre o professor e o aluno na sala de aula.

Vygotsky trata a emoção como uma organizadora interna do comportamento do ser humano, que age constante e ativamente.

Para Vygotsky, o nosso comportamento de adultos depende do papel organizador das emoções. Assim, para ele,

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. (Vygotsky, p.139, 2004)

Nesta perspectiva, quando uma forma de comportamento se liga a uma emoção ela se fortalece, o que serve para Vygotsky (2004) como ponto de partida para algumas questões educacionais como, por exemplo, considerar que ao atingir o sentimento do aluno, o professor possibilita a comunicação, a memorização e a apreensão que fluem melhor.

Isso porque, para Vygotsky, o processo educativo tem sua base formada por reações emocionais, ou seja, o início de todo trabalho educativo deve ser a emoção, que se traduz sob a forma de interesse.

Para Vygotsky (2004), a emoção é tão importante quanto a inteligência e a vontade no desenvolvimento do processo educativo. Ele explica a importância da emoção, enfatizando o papel do professor, afirmando:

Daí tornar-se regra pedagógica a exigência de certa emocionalidade através da qual deve-se pôr em prática todo o material pedagógico. O mestre deve ter sempre a preocupação de preparar as respectivas potencialidades não só da mente como também do sentimento. Não devemos nos esquecer de atingir o sentimento do aluno quando queremos enraizar alguma coisa na sua mente. (vygotsky, 2004, p.194-195).

Wallon e Vygotsky suscitam a reflexão sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Para os dois, a aprendizagem acontece num processo de interações onde as emoções, ou os sentimentos, estão presentes. Assim, como propõe Wallon,

a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. (Wallon 1954 in Werebe 1986, p. 169)

Segundo Galvão (2003), para Wallon,

a ideia de que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro, traz importantes consequências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos. Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, entre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem meios nos quais se constituem. (Galvão, 2003, p.82)

Nesta perspectiva, Galvão (2003), referenciando-se a Wallon, explica que a escola contribui parcialmente para o processo de formação do sujeito. Assim, as interações estabelecidas entre as pessoas, o conhecimento e a cultura também contribuem para o processo de formação, percebendo-se então, a reciprocidade entre o emocional e o intelectual. É assim que a postura corporal do aluno revela suas emoções, da mesma forma que a postura do professor. Nesse sentido, entende-se que o professor através da postura corporal pode transmitir entusiasmo ou desânimo e a melodia da sua voz, associada à sua tonalidade, pode contagiar o aluno.

Esse movimento expressivo da emoção por vezes causa surpresa uma vez que é imprevisível o efeito enquanto resultado final. Galvão explica que o professor considera insuportável uma situação de euforia dos alunos porque se sente desestabilizado. Contudo, para ela, baseada em Wallon, a euforia de um grupo de alunos frente a uma proposta de trabalho é bastante compreensível ainda que a maioria dos professores sonhe com turmas adequadas que apresentem reações previsíveis e controláveis.

É, portanto, compreensível que o professor tenha reações que exprimem raiva, desespero, ansiedade. Porém, o professor que consegue analisar e compreender suas próprias reações pode entender melhor as situações de sala e o seu papel. Esta questão é tratada por Wallon e Galvão (2003) a explica da seguinte forma:

Ao analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, o educador tem maiores chances de compreendê-la. Ao se permitir assumir suas próprias emoções, por menos nobres que sejam, como a raiva dirigida a um aluno específico ou o desespero em que se vê em

determinadas situações, o educador pode perceber melhor o modo como vive as situações e como ele as influencia. (Galvão, 2003, 87)

Nessa perspectiva, Wallon permite um olhar diferenciado às salas de aula que se destinam a formação de professores, uma vez que este lugar, que privilegia a construção do conhecimento, propicia também a emergência das mais diversas emoções. Para Wallon (1975), um professor não nasce bom ou ruim, sua conduta pedagógica é sim resultado de suas experiências pessoais, morais e intelectuais. Segundo ele, são as experiências pedagógicas que os próprios professores realizam, e não apenas os livros estudados, que lhes possibilitam uma formação consistente.

Wallon (1975), assevera que o professor deve considerar que um aluno, ainda criança, depende do meio em que vive para formar seus hábitos. Ele deve por isso realizar suas observações na sala de aula sem tirar conclusões sobre o comportamento de seu aluno apenas baseado nos livros. É preciso considerar, segundo ele, que a diferença no tempo de concentração nas atividades que realiza é a primeira diferença entre a criança e o adulto. Dessa forma, é importante considerar o contexto da sala de aula.

Sala de aula: um contexto carregado de disposições afetivas.

De acordo com Almeida (2002), Wallon ressalta em seus estudos que a escola tem o propósito de atender à pessoa completa, atuando em seu desenvolvimento e não unicamente em sua instrução, uma vez que cognitivo e afetivo são dimensões integradas que servem de base para um e para o outro.

Seguindo esse pensamento, Almeida (2002) considera que “a escola pode e deve ser um lugar de conciliação entre o conhecimento e o afeto” (p.30). Ela acredita, ainda que, uma aprendizagem significativa está diretamente ligada àqueles conteúdos que fazem sentido para o aluno.

É importante ressaltar que o fazer sentido relaciona-se nessa ótica ao atendimento das necessidades do aluno que faz com que ele estabeleça uma relação de amizade com o conhecimento.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2004) ressalta a escola como o contexto significativo destinado à construção do conhecimento, no qual a aprendizagem depende do fazer, da participação, do agir e da vivência de sentimentos. Cada sujeito, professor ou aluno age nesse contexto, em diferentes situações e relações que vão demarcando sua dinâmica interna.

Nessa dinâmica, como lembra Silva (2002), o processo de comunicação seja ele formal, espontâneo, informal ou intencional é o responsável para que ideologias, valores e conhecimentos sejam construídos, reconstruídos ou ainda compartilhados.

Seguindo esses pressupostos, há que se considerar que:

O espaço escolar, em suas dimensões social e cultural, permite desde a formação do pensamento dos sujeitos até a transmissão/vivência de valores morais. Assim, tem servido como espaço de socialização dos

conhecimentos acumulados pela humanidade, na sociedade. (Bolzan, 2002, p.24).

Essa afirmação vem confirmar que não há passividade ou inatividade na educação, como postula Vygotsky (2004) ao ressaltar que é falsa a concepção que aponta o sujeito como alguém que age mecanicamente; sem vontade própria, apenas respondendo aos estímulos que são emitidos pelo meio e também a educação como algo mecânico na qual o caráter ativo dos professores e alunos não é considerado.

Vygostky (2004) reafirma que “o meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não consegue nem sequer definir onde terminam as influências do próprio corpo.” (p.71), ou seja, para ele, o homem não é um autômato impregnado socialmente. Há um processo de luta que ele trava com seu interior e que se reflete em seu comportamento no sentido de eliminar as influências do meio.

É nesse sentido que Bolzan (2002) reconhece o espaço escolar como um local onde o conhecimento é organizado e reconstruído compartilhadamente pelos professores. Isso faz da escola um local privilegiado, potencializado, capaz de priorizar também as relações.

Vygotsky (2004) evidencia isso, ao apresentar o processo educativo que se dá dentro da escola como “dinâmico, ativo e dialético (...) movido a saltos revolucionários de embates contínuos entre o homem e o mundo”. (p.73)

Depreende-se, portanto, que as relações que se dão no espaço escolar são impregnadas de emoções.

O professor: ao sabor das emoções.

Docente, ensinante, educador, professor. Várias são as nomenclaturas utilizadas para se referir àquele que deve criar condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra na sala de aula. Independente da nomenclatura, o professor é na visão de Wallon, como ressalta Almeida (2002), uma pessoa completa, que possui movimento, cognição e afeto, assim como o aluno com o qual se relaciona e com o qual se encontra inserido num processo de mudança que é constante.

A prática docente é então um dos caminhos para a constituição do conhecimento e baseando na dimensão que essa prática assume na vida do aluno, é necessário ressaltar quão importante é o reconhecimento que o professor dispensa ao aluno em cada momento do processo ensino aprendizagem, dispondo-se a educar a vontade, o sentimento, a razão, enfim, à pessoa completa como ressalta Almeida (2002).

É preciso atentar ao fato de que a construção do conhecimento ocorre ao longo da vida e, mesmo se tratando em salas de aula na universidade, nas quais o aluno é um adulto, a relação deste com o professor ainda é essencial para que ocorra o processo ensino-aprendizagem.

Há que se considerar, que é necessário o respeito do professor pelos conhecimentos prévios do aluno e que os estimule, pois, como chama a atenção

Furlani (2002), o professor pode refletir acerca da escola e do papel que desempenha nesta, quando tem uma visão da realidade de seu trabalho. E partindo dessa reflexão ele pode distinguir “suas próprias falhas e omissões dos determinantes externos, que não estão sob seu poder e controle”. (p53).

O professor ensina por pensamentos, palavras, gestos e ações, mas acima de tudo, por atitudes, porque ele também é um sujeito da história sócio-cultural na qual se encontra inserido com seus alunos como lembra Azevedo (2004), ao citar Bhabha (1999),

O professor e a professora, como sujeitos desencarnados, não existem. A escola como lugar homogêneo e vazio de sentido, de cultura, de produção de saberes, também não. O que existe são seres humanos em carne e osso, que vivem e pensam sobre o seu viver, que trabalham em escolas situadas em determinados lugares, num certo período de tempo e que aí negociam e tensionam suas formas particulares de ser-no-mundo em interação com as outras formas particulares de ser-no-mundo dos sujeitos do coletivo escolar (...). (p.24)

E é como esse sujeito que está em contínuo desenvolvimento, que há que se direcionar a tudo aquilo que possa contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra o mais próximo possível das vivências dos alunos.

Nesse sentido, o professor, para obter êxito em seu trabalho, deve fazer com que o interesse pessoal do aluno esteja voltado para o objeto de estudo.

De acordo com os pressupostos de Vygotsky (2004), o professor deve concentrar seu trabalho em educar no aluno as habilidades necessárias à aquisição e utilização dos conhecimentos, uma vez que segundo ele, “o próprio aluno se educa” (p.448), o importante não é ensinar muito e sim educar para a descoberta, para que o aluno não aceite apenas o que vem dos outros.

O papel do professor, na visão de Vygotsky (2004), tem uma importância considerável, visto que ele deve ajudar o aluno a se organizar no meio social, que é considerado, por ele, como um fator educativo.

Os estudos de Wallon (1975) confirmam essa ideia. Ele ressalta que o professor conhecer o aluno na sua individualidade e a realidade “feita da existência de todos”.

Por sua vez, Vygotsky (2004) deixa claro que o professor tem o dever de dominar seu objeto de trabalho, saber além do que sabe seus alunos para auxiliá-los no processo de descoberta dos conhecimentos. Neste contexto, Vygotsky revela a influência das emoções na educação.

Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional desse aluno. Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente

adaptado e delicado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento. (Vygotsky, 2004, p.143)

Assim, para conduzir o aluno ao saber, o professor deve estar atento a todas as ações, posturas, gestos, palavras, expressões de seus alunos, o que funcionará como um medidor, revelando as suas dúvidas, interesses e disposições, como lembra Azevedo (2004) ao ressaltar que o professor possui um saber intuitivo, provavelmente fruto de muita experiência, que lhe permite captar olhares e movimentos corporais que se tornam significativos ao serem incorporados no contexto da sala de aula.

Vygotsky (2004) propõe que o trabalho educativo do professor deve ser construído baseado no conhecimento científico, por ser esse em sua opinião, “o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (p.454).

De acordo com esses pressupostos, o professor, na concepção de Vygotsky, (2004) precisa ter um amplo conhecimento cultural, ser cientificamente instruído, dinâmico e ter um espírito de trabalho coletivo.

Muita gente acha que o no novo sistema de pedagogia atribuí-se ao professor um papel insignificante, que se trata de uma pedagogia sem pedagogo e de uma escola sem professor. Pensar que na escola do futuro o professor não terá nada a fazer equivale a imaginar que o papel do homem na produção mecânica irá reduzir-se a ponto de tornar-se nulo. Pode parecer facilmente que na nova escola o professor irá transformar-se em manequim mecânico. Na realidade o seu papel irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida. (Vygotsky, 2004, p.457).

É em resposta ao “olhar” do professor que muitas atitudes são tomadas, o que reforça mais uma vez, quão importante são para os alunos suas ações, seus gestos e suas palavras.

É preciso também que o professor se disponha ao outro que vai aprender, pois é a partir da convivência que os conhecimentos serão “construídos”. Como lembra Vygotsky, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”.

Contudo, Vygotsky (2004) ressaltava que

a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque. (Vygotsky, 2004, p.64)

Vygotsky (2004) mostra em seus estudos, que o professor deve orientar o processo de educação, mas, que na verdade, é a atividade pessoal do aluno que servirá de base a esse processo. Para ele, “o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento (...) e educar significa, antes de mais

nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento”. (p.65)

Sobre essa experiência pessoal, Almeida (2002), ressalta a importância de levar o aluno, em formação acadêmica, a vivenciar um processo de autoconhecimento, através do qual ele perceberá que suas crenças, desejos e expectativas interferem em suas opiniões, ou seja, é preciso respeitar os diferentes pontos de vista, inclusive do professor, para que seu ponto de vista possa ser respeitado.

Essa questão é reafirmada por Wallon na citação abaixo:

Até há pouco tempo, o erro da educação, nas nossas sociedades modernas, consistia em menosprezar as primeiras fases e impor prematuramente à criança os modos de pensar e de agir que viriam mais tarde, os dos adultos. Assim, ultrapassava-se as suas possibilidades mentais e arriscava-se quer a suprir a sua espontaneidade quer a deixar o seu poder de interesse desocupado a procurar objetos às vezes inúteis ou perigosos. (Wallon, 1975, p.15)

Essa questão aparece nos estudos de Furlani (2002), que ressalta a importância de se considerar que o aluno vive experiências positivas e também negativas, mas todas marcantes e reveladoras das relações que estabelece com os outros colegas, com o professor e com o conhecimento.

Furlani (2002) aponta, ainda, o problema que ocorre quando o aluno se afasta do professor e conseqüentemente do processo de conhecimento, ao identificar no docente, características que para ele são negativas. Ele aponta também um outro problema que surge quando o aluno não se reconhece como o autor do seu processo de conhecimento e não se responsabiliza por ele.

Vygotsky (2004) acredita que não há aprendizagem que não se baseie no interesse. Ele postula que prêmios e castigos, ou qualquer outra influência externa neste sentido, não é prioridade, ou seja, o interesse deve ligar-se ao objeto de estudo.

Furlani (2002) destaca que no momento em que o aluno se considera e age como sujeito do processo de aprendizagem, ele assume sua capacidade de conhecimento que é mediada por um outro que também possui essa capacidade, o professor. Além do conhecimento e do professor, o aluno também convive com colegas e com a própria instituição, e isto é o que resulta na particularidade do seu desempenho, ou seja, a partir de suas vivências, ele acumula experiências que são agregadas aos saberes sistematizados.

Considerando esse processo, Furlani (2002) ressalta:

... ensinar/aprender é um ato regido pelo com. Ensina-se ao aluno pela oportunidade que lhe é dada de estar, primeiramente com ele próprio, ao lado e com o professor, com os amigos, com o conhecimento e com a instituição. Ele percebe, então, que existe, que é uma vida que tem nome próprio e uma história diferente da dos outros alunos. (p.61)

É importante, que o professor se prepare, busque informações e procure transmiti-las da maneira mais agradável e criativa que conseguir, e que não tenha medo de aprender e nem também de errar, porque como lembra Scoz (2002); são inúmeras as situações de aprendizagem, às quais um ser humano é submetido à partir de seu nascimento, o que faz com que papéis e atitudes sejam incorporados desde a tenra infância. E como muitas formas de ser e crer inerentes a um outro são absorvidas nesse processo, Scoz (2002), supõe que “os modelos de ensinar repercutem nos modelos de aprender”. (p.92).

Sendo assim, esse ser do qual se espera um saber incondicional também é passível de erro. É na possibilidade de repensar, reformular, refazer e ressignificar sua prática que o professor se constrói. Essa construção se dá, no espaço conhecido como sala de aula, que é por excelência o lugar destinado à atuação do professor, pois o processo de ensino aprendizagem inevitavelmente passa por esse sujeito, por seus gestos, por sua fala e por sua escuta, como lembra Almeida (2002), ao descrever: “a sala de aula é uma oficina de convivência e o professor, um profissional das relações, com uma intencionalidade – a aprendizagem do aluno”. (p.27)

Ribeiro (2004), afirma que a escola, enquanto organização social, é um lugar onde professores e alunos aprendem, ensinam e aplicam seus saberes práticos e científicos.

É, portanto, nesse espaço de formação, que professores e alunos atuam em uma relação complementar desempenhando papéis diferenciados.

O professor, segundo Silva (2002), é hoje um profissional de quem se exige um comprometimento relacionado a todo o processo educacional. Ou seja, deve refletir constantemente sobre sua prática, preocupando-se em atualizar-se pedagógica e culturalmente tendo em vista que a aprendizagem de seus alunos produza bons resultados.

Já os alunos, aqueles que são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, passam, na opinião de Furlani (2002), a valorizar o professor quando percebem que a relação estabelecida com o mesmo, funciona como o acesso ao conhecimento.

Em linhas gerais é possível dizer que o professor é aquele que cria condições para o aluno aprender, mas para que isso ocorra é necessário que ele, professor, incorpore conhecimentos, teoria e saber sobre esse aluno.

Ou seja, como reflete Souza (2002), a construção de um ensino mais efetivo está intimamente ligada ao conhecimento que o professor tem dos alunos; Neste sentido, é possível perceber como as relações entre professores e alunos possuem uma interferência mútua, o que Almeida (2002) mostra ao relatar que a transformação de um sujeito depende da transformação de um outro sujeito que com o primeiro interage. Isto, porque em qualquer interação está presente a esfera pessoal, social, afetiva, interpessoal e cognitiva do sujeito e assim, “a qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas”. (Placco, 2002, p.9)

Seguindo esse pressuposto, Souza (2002) coloca que não podemos esquecer que o outro me diz quem sou, como sou e como estou e é ao me reconhecer neste outro, que devo me diferenciar dele para, enfim, me reconhecer como um ser particular.

É então me compreendendo, que compreendo o outro. Azevedo (2004) ressalta que não é possível compreender o outro, do qual somos parte integrante, se pensamos separados do grupo.

É assim que professores e alunos tornam-se sujeitos em interação, num movimento como ressalta Almeida (2002), “no qual ambos se desenvolvem como pessoas e interferem no desenvolvimento do outro”. (p.9)

Por outro lado, Almeida (2002) relata que é a partir da convivência que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de relacionamento social e interpessoal. Essa aprendizagem se processa diferentemente em cada sujeito, o que gera mudanças de atitudes, habilidades, valores e conhecimentos.

De acordo com Wallon (1954 in Werebe, 1986), não é somando as relações interindividuais que obtemos a estrutura de um grupo. Isto porque é a presença e a contribuição pessoal de cada membro que o faz existir.

A existência de um grupo não se baseia somente nas relações afetivas dos indivíduos entre si, e, mesmo que o seu objetivo seja mantê-las, a própria constituição do grupo impõe a seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ele transcende as relações puramente subjetivas de pessoa a pessoa. (Wallon, 1954 in Werebe 1986, p.178)

É neste sentido, que Souza (2002, citando Almeida, 2001) ressalta que olhar, ouvir e falar são habilidades de relacionamento que se desenvolvem na sala de aula simultaneamente por professores e alunos. Segundo ela, a rotina “obscurece nosso olhar, desativa nosso ouvir e aliena nosso falar” (p.48), e, é por isso que, muitas vezes a relação entre professores e alunos não ultrapassam os conteúdos curriculares.

Certamente é o professor quem media a relação do aluno com o conhecimento, como lembra Furlani (2002), o que talvez explique a mudança que se processa gradativamente no decorrer do curso em relação como o aluno participa e expõe seus interesses.

Vygotsky (2004) lembra que anteriormente era atribuída ao professor a tarefa de transferir para o aluno o seu entusiasmo pelo conhecimento, mas na atualidade a tarefa é fazer com que o aluno busque seu próprio entusiasmo e a partir disso se interesse pelo que ocorre na sala de aula.

Vygotsky (2004) prioriza o dinamismo que deve envolver o professor, o que é considerado por Furlani (2002) ao relatar que “a relação com os professores é muito mais forte que as demais, é por intermédio dos mestres, do projeto individual de cada um, que o institucional se efetua, na visão do aluno” (p.61)

Conclusão

Todo esse processo, em que ocorre a produção do conhecimento envolvendo professores e alunos, confirma os estudos de Vygotsky (2004) de que o comportamento do homem além de ser biológico é social, ou seja, a atuação do homem no mundo com seu grupo de iguais oferece as experiências necessárias para seu desenvolvimento enquanto tal.

Se pensarmos, nas colocações de Wallon (1959 in 1986) “não existe adequação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e seu meio. Suas relações são de transformação mútua” p.169, entenderemos que o professor atua num campo de constantes mudanças que necessariamente devem ser consideradas.

Essas mudanças envolvem tanto o aluno enquanto ser que se transforma que se desenvolve, quanto o ambiente social no qual estão inseridos em frequente atuação. E o professor, o ser docente precisa ser, aquele que atua na transformação, e que ao mesmo tempo se transforma junto, “de igual maneira o mestre, por um lado, é o organizador e administrador do meio social educativo e por outro, parte desse meio”. (Vygotsky, 2004, p.67).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (2001). Diretrizes para a formação de professores: uma releitura, in ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.), **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. De “abobrinhas” e “trocas de figurinhas”, in AZEVEDO, J. G; ALVES, N. G. A. (orgs.), **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.09-27.
- DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.07-34.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. A parceria e a aproximação na relação professor-aluno na universidade, in ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.), **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.
- GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. In: *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (2001). Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor, in ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.), **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.
- RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Educação continuada: o olhar do professor, in ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (orgs.), **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- SCOZ, Beatriz. Histórias de aprendizagem e de não-aprendizagem, in ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.), **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Moacyr da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores, in ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.), **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas, in ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S (orgs.), **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Paris: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEREBE, Maria José Garcia, NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Editora Ática. 1986.

Impactos da desigualdade econômica em sala de aula: a relação entre rendimento financeiro e rendimento escolar

Luciano Borges Muniz³

Luciene Borges Muniz⁴

Resumo: Este estudo foi realizado em escolas públicas e particulares na cidade de Itaúna no Estado de Minas Gerais e teve como objetivo investigar se existência de relações sociais em que houvessem manifestações de discriminação motivada por questões econômicas, dentro das escolas pesquisadas. A pesquisa foi feita com base na metodologia qualitativa e se preocupou ainda em entender como os alunos percebiam essas manifestações e a postura da escola frente a elas. Após apresentar o panorama encontrado, o texto aponta alguns aspectos da discriminação na trajetória dos alunos e a necessidade da escola se organizar observando e combatendo esses aspectos.

Palavras-Chave: Escola – Desigualdades econômicas – exclusão – efeitos sociais.

Introdução

A escola, como parte integrante da sociedade, repete, em certa medida, as características das relações sociais que se configuram fora dela. Dessa forma, o ambiente escolar apresenta diversos acontecimentos que tem relações com aspectos que vão além dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Esses acontecimentos, muitas vezes, se constroem com base em desigualdades e acabam por prejudicar indivíduos que recebem tratamentos diferenciados dos outros, em função de suas características físicas, culturais, sociais ou econômicas. O tratamento desigual entre os indivíduos é um problema social com efeitos duradouros, e portanto, gera reflexos que afetam os indivíduos desprivilegiados em muitos aspectos, que extrapolam o momento em que as relações acontecem, provocando marcas persistentes ao longo de suas trajetórias sociais. Essa situação evidencia a responsabilidade que a escola tem em se esforçar para que seus alunos não sejam expostos a um ambiente que permita relações sociais que excluam indivíduos em função de características de qualquer ordem.

Desenvolvimento

A exclusão social dentro da escola ocorre quando alguns indivíduos tratam de forma discriminatória outros indivíduos do grupo, ou mesmo quando a escola adota alguma postura ou discurso que faz com que indivíduos se sintam excluídos dos seus processos ou constrangidos em função de suas falas e

³ Graduado em História e em Pedagogia. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira. Mestra em Ciências Sociais pela PUC/Minas. Professor e Coordenador Acadêmico na Faculdade Famart.

⁴ Graduanda de Pedagogia.

posicionamentos. Este apontamento deixa claro que tanto alunos quanto a própria instituição escolar podem praticar atos que façam com que pessoas se sintam discriminadas. Reforçam essas situações, momentos em que os profissionais da escola se omitem frente a falas e comportamentos em que, na percepção dos indivíduos que se sentem excluídos, eles deveriam se posicionar e atuar no sentido de impedir tais situações.

Conforme apontam Cordeiro e Buendgens (2012) a maneira adequada para o combate do preconceito e discriminação dentro das escolas é a convivência com a diversidade. É o estímulo à valorização do diferente e do diverso dentro da escola. Em nosso entendimento, essa postura pode ser estimulada pelos próprios alunos e funcionários que fazem parte da comunidade escolar, mas sempre será uma responsabilidade primeira da equipe gestora da escola, que através de seu trabalho tem o poder de estimular ou desestimular um ambiente que valorize as diferenças e que incentive o respeito e a boa convivência com indivíduos, posturas e situações múltiplas.

Freitas (2012) estabelece a diferença entre educação monocultural, aquela em que há a pretensão de uma única cultura e portanto modos de se comportar e ver o mundo homogêneos, e a educação multicultural, aquela baseada no respeito e na convivência com as diferenças e que apresenta tolerância e a ideia de que as diferenças enriquecem e potencializam a educação dos indivíduos envolvidos nesse ambiente. (FREITAS, 2012).

O primeiro modelo apresentado, educação monocultural, tem sido o praticado na maioria das escolas brasileiras, mesmo quando essas mesmas escolas se apresentam como adequadas a uma proposta multicultural de respeito às diferenças. Ainda que presente na maioria dos discursos e documentos institucionais, a preocupação e atenção com os indivíduos em suas singularidades e necessidades específicas, não se faz tão presente na prática pedagógica de muitas escolas brasileiras quanto se mostra nos discursos e no aparato teórico que supostamente embasam seus trabalhos.

A preocupação com os excluídos socialmente, em suas relações dentro da escola, não é recente. Segundo Escobar e Bonetti (2009) desde a década de 60 existe a preocupação por parte de pesquisadores com esses grupos e a maneira como eles se relacionam dentro da escola. Bem como, existe ainda a preocupação em entender de que forma a condição de exclusão influencia em suas trajetórias nos ambientes escolares. Esta preocupação aparece em um contexto em que a ideia de que a escola colabora para diminuir as diferenças é questionada. De lá para cá, muito se discutiu acerca do papel da escola nesse sentido e se a escola tem colaborado para diminuir as diferenças ou aumentá-las. Embora essa discussão, não seja recente, a realidade nos mostra que ainda é preciso avançar no entendimento e principalmente no combate à exclusão na escola.

O tema das desigualdades é amplo, complexo e apresenta muitos entraves para seu desenvolvimento dentro das escolas. O que se espera, no entanto, é que as escolas saibam lidar de forma ética e respeitosa com as situações que envolvam alunos que tenham alguma dificuldade em respeitar e conviver com

ideias e comportamentos diferentes daqueles que estão acostumados em seus cotidianos. É muito relevante que em caso de relações sociais que apresentam manifestações de preconceito e discriminação, tanto o aluno que praticou quanto o aluno que foi alvo de postura desse tipo, recebam atenção especial por parte da escola a fim de evitar que essas situações se repitam. Após a realização de alguma ação nesse sentido, a escola deve se preocupar em avaliar os efeitos da ação para os alunos que foram afetadas por algum tipo de preconceito.

A preocupação da escola se justifica porque a discriminação tem o poder de gerar no indivíduo, sentimento de rejeição a si mesmo, deteriorização da própria imagem e da identidade, isolamento em relação ao grupo e até mesmo pode afetar diretamente o rendimento do indivíduo em suas tarefas cotidianas. Dessa forma, a garantia da inexistência ou do combate às ações de discriminação dentro da escola é também a garantia de que os alunos dessa instituição terão asseguradas importantes aspectos que podem colaborar de forma decisiva para uma boa convivência entre a comunidade escolar e para um bom rendimento na aprendizagem dos conteúdos e ensinamentos escolares.

Diante disso, parece claro que uma escola que se preocupa com a forma e a qualidade com que seus alunos aprendem o que se pretende ensinar, deve ser uma escola que, antes de outras preocupações, é atenta ao desenvolvimento de um ambiente respeitoso e que evite e combata manifestações de preconceito e discriminação entre seus alunos. Nesse sentido, é bastante válido dedicar atenção aos casos que demonstrem algum tipo de preconceito no contexto escolar, dispensando atenção não apenas aos alunos que são vítimas desse tipo de tratamento, mas também aos alunos que praticam ações que podem discriminar outros indivíduos.

Os tipos de preconceitos são inúmeros. Uma das manifestações mais comuns de preconceito e discriminação é a exclusão em função da condição socioeconômica de um indivíduo. A ausência de bens e riquezas tem o poder de fazer com que pessoas sejam excluídas do convívio de outras e que sejam até mesmo indesejadas em lugares e em meio a grupos sociais.

A exclusão de indivíduos em função de diferenças das condições econômicas é uma realidade na sociedade em seus vários espaços. Indivíduos que não possuem recursos econômicos que permitam a eles adquirir determinadas mercadorias ou frequentar determinados espaços, podem acumular prejuízos e perdas de oportunidades bastante significativas. Sobretudo quando são jovens e estão em idade escolar. Nesse período de suas vidas, os jovens encontram-se em momento estratégico para a formação de suas identidades, definindo a maneira como percebem o mundo e também como se percebem nele.

Segundo Canevacci (2005), as identidades juvenis se constroem de forma bastante dinâmica e as possibilidades acessíveis aos jovens serão fundamentais para a construção de sua autoimagem. Isso significa que quanto mais possibilidades de trânsito em lugares variados, contatos com pessoas diferentes e aquisição, através do consumo, de elementos que sejam capazes de gerar símbolos que serão associados ao indivíduo, mais possibilidades de aceitação e construção de uma imagem desejável e aceita dele mesmo.

Pesquisas apontam que estar em ambientes como shoppings, significa, para os jovens, a legitimação de pertencimento ao grupo. Dessa forma, estar no shopping é como consumir aquele lugar, tendo sua imagem associada a ideia de juventude e dando assim visibilidade aos indivíduos que podem frequentar aquele espaço (MUNIZ; MEDEIROS, 2016). A mesma lógica vale para os jovens que frequentam escolas e que podem participar com seus pares das atividades em que os outros jovens se envolvem. Estar junto dos colegas, dentro das escolas ou em lugares de lazer, que, na maioria das vezes envolve o gasto de algum recurso financeiro, produz sentimento de pertencimento.

De forma contrária, o jovem que não pode estar entre os colegas por falta dos recursos necessários para deslocamento ou pagamento do que será consumido, passa a se sentir como um outsider, isto é, alguém estranho ao grupo. Passa a se ver como um indivíduo que não faz parte do grupo. Essa situação tem efeito direto nas atividades escolares com cunho pedagógico também. Alunos com menor poder aquisitivo podem se tornar pessoas com menos aceitação entre os colegas, com vergonha de sua própria condição e até mesmo de sua existência.

Os efeitos das condições financeiras de uma família sobre as possibilidades escolares de seus membros são observadas em algumas pesquisas. Medeiros e Muniz (2016) apontam que o capital cultural, na perspectiva de Bourdieu, é o principal fator determinante de êxito nas trajetórias dos jovens. Isso significa que quanto mais possibilidades de acesso a conhecimentos e bens culturais, provenientes da família ou do ambiente escolar a que o jovem tenha acesso, maiores também serão as chances de uma trajetória bem sucedida na escola e depois dela.

Diante disso, podemos entender que os alunos que possuem condições financeiras desfavoráveis, já chegam na escola em desvantagem em relação aos outros alunos que tenham condições financeiras familiares privilegiadas. Se em seus ambientes escolares, esses alunos se depararem com um local em que existe algum tipo de exclusão em função da condição econômica, suas possibilidades de sucesso escolar diminuem ainda mais.

O exposto evidencia a necessidade da escola se organizar como instituição que se preocupa em eliminar ou não permitir que se desenvolvam em seu espaço, situações em que pessoas desmereçam ou discriminem outras pessoas do grupo em função das diferenças econômicas. O combate ao preconceito e o esforço pelo desenvolvimento de relações sociais baseadas no respeito ao diferente e em uma postura que valorize e enxergue possibilidades de potencialidades nas diferenças, se torna, nos dias de hoje, um poderoso instrumento pedagógico para o sucesso escolar dos nossos alunos. Como a escola não pode interferir diretamente para acabar com a desigualdade econômica e colaborar para aumentar as possibilidades de seus alunos, fazendo com que tenham as mesmas oportunidades, ela deve buscar meios para amenizar os efeitos negativos da desigualdade econômica dentro seu espaço de funcionamento e conseqüente fora dele.

Os efeitos da posse ou ausência de dinheiro na vida dos alunos

Os resultados de nossa pesquisa nos mostraram a complexidade de lidar com o tema das desigualdades dentro dos ambientes escolares. Por diversas razões, nem sempre é possível aos gestores e professores das escolas perceberem as formas variadas e, muitas vezes, veladas de manifestações do preconceito. Esta dificuldade, no entanto, não pode ser utilizada como pretexto para que a escola não se preocupe e não desenvolva ações que visem combater as manifestações de preconceito entre seus alunos. Por mais que não seja tarefa fácil, é dever da escola trabalhar pela construção de um ambiente livre de preconceitos e discriminação de qualquer ordem.

Porém, percebemos que nas realidades escolares analisadas, nem sempre se coloca em prática uma educação multicultural, aquela em que, na perspectiva de Freitas (2012), as diferenças sejam respeitadas e valorizadas como algo natural dentro de um contexto social. O que se percebe, na maioria das vezes, é a tentativa de homogeneização, visando fazer da escola um espaço em que seus integrantes se comportem da mesma forma, tenham as mesmas características, disponham das mesmas possibilidades e existam de uma forma, mais ou menos padronizada. O problema que se coloca diante dessa situação é que essa homogeneidade é impossível. A diversidade humana se apresenta de diversas formas dentro das escolas, colocando em contato diversos tipos de pessoas com características e condições diferentes. Essa situação acaba gerando, em determinados momentos, conflitos sociais entre as pessoas que compõem a diversidade de pessoas presentes na escola.

No que se refere às diferenças nas condições econômicas, os alunos que fizeram parte desta pesquisa percebem que os indivíduos com menor poder aquisitivo são privados de participação em algumas atividades escolares em função de suas condições socioeconômicas. Os entrevistados percebem que a ausência de recursos é um fator que impede alguns indivíduos de participarem de atividades que ocorrem tanto dentro, quanto fora da escola. Essa situação faz com que esses indivíduos se afastem dos demais, não por vontade própria, mas por não poderem dispor de recursos suficientes para garantir a presença deles em determinados lugares ou situações desejadas.

Neste aspecto, pode-se perceber a maneira como a condição socioeconômica familiar interfere diretamente na realidade escolar de um indivíduo. Quer seja direta ou indiretamente, a posse ou a carência de recursos pode potencializar ou prejudicar o desempenho e performance dos alunos em suas vidas escolares. As restrições financeiras familiares podem repercutir diretamente nas atividades escolares de uma criança ou jovem quando por exemplo, ocorre o impedimento de participação de alunos em projetos escolares devido à falta de dinheiro para custear os gastos relacionados a eles. Observamos que tem sido comum que alunos deixem de participar de excursões escolares; de teatros que exigem algum investimento alto em fantasias e acessórios para sua execução; de alguns grupos de trabalho organizados para a realização de feiras, nas diversas áreas do conhecimento, porque não possuem

recursos que possam ser desvinculados de suas prioridades familiares para as atividades escolares. A fala de uma aluna do ensino médio exemplifica uma dessas situações:

“Teve uma vez que teve um teatro (...), meu pai estava desempregado, foi uma fase difícil, a fantasia era 70 reais e eu falei que não ia poder pagar, então eu tive que trocar de cena. A pessoa responsável chegou perto de mim e falou que ia me trocar de cena. Foi no meio dos outros.”

As dificuldades econômicas podem estar presentes na vida de diversos jovens, independente se estudam na rede de ensino pública ou privada. Elas podem ser temporárias ou acompanhar alguns jovens por toda a vida escolar. Independente do tipo, as dificuldades econômicas desses alunos devem ser um aspecto visto como relevante pela escola onde eles estudem.

Para evitarem a não participação nas atividades que exigem dinheiro para a realização, alguns alunos acabam insistindo que os pais paguem valores que não são considerados por eles coerentes com a função destinada a esses recursos, para que assim possam fazer parte da vida escolar em toda a sua extensão. A fala da aluna apresentada abaixo, demonstra que os alunos pedem seus pais valores acima do que consideram adequados para a realização de trabalhos escolares para não ter que dizer ou demonstrar que não podem pagar o trabalho, como fazem os outros alunos.

A gente meio que forçava nossos pais a pagarem um trabalho caro só para não falar “eu não posso pagar esse valor”. A gente chegava e falava pai eu tenho que pagar porque fulano pagou.

Nessa situação, fica evidente o receio da aluna em dizer que não poderia arcar com os custos em um contexto em que outros alunos podiam e pagavam aqueles valores. Diante disso, nota-se que o incômodo, para a jovem, ocorria não tanto pelo valor alto, mas pela possibilidade de comparação do aluno que pode e do aluno que não pode pagar os trabalhos escolares. Essa situação, com potencial de caracterizar o jovem que tem e o que não tem dinheiro, aparece para o jovem como uma situação que pode fazer com que ele tenha associado à sua imagem o estigma de jovem pobre, que não pode arcar com os trabalhos escolares.

Em um contexto de valorização máxima do consumo, sobretudo durante a juventude, ter associado à sua própria imagem a ideia de ausência de dinheiro ou falta de recursos, traz consequências materiais e simbólicas muito significativas para os jovens. Por essa razão, é comum que mesmo se sentindo desconfortáveis com os valores que deverão ser pagos, para custear as atividades feitas, que poderiam ser substituídas por outras com gastos menores, os alunos preferem encontrar formas de pagar, mesmo que se sentindo desconfortáveis, como demonstra um dos alunos entrevistados:

Eu tenho quase certeza que muita gente vai fazer um trabalho e na hora de pagar se sente mal, isso aí eu tenho certeza.

As consequências da falta de dinheiro podem ir além da restrição de alguns alunos em acessarem determinados espaços ou atividades. Constrangimento, vergonha e percepção de inferioridade podem fazer parte da realidade de um aluno que não possua condições de se situar em todos os lugares e situações que poderia, caso tivesse recursos para isso. Os alunos, em alguns casos, se sentem até mesmo inibidos em expressar opiniões, por acharem que não terão atenção, ou não terão suas opiniões respeitadas pelos outros colegas, acreditando que quem possui uma situação financeira melhor terá mais voz nas tomadas de decisões. Dessa forma, a falta de dinheiro parece ser percebida por alguns alunos como um indicativo de falta de capacidade ou oportunidade de opinar, participar e decidir sobre os assuntos nos quais estão envolvidos. Essa situação acaba colaborando para que aqueles alunos que tenham melhores condições econômicas, assumam os postos de decisão e liderança quando os eventos escolares exigem essas posturas. Nesse caso, na maioria das vezes, os alunos ou grupos de alunos que lideram e assumem as decisões acabam decidindo as ações com base apenas em suas condições e possibilidades financeiras, sem observar os efeitos dessas decisões para os outros alunos. A fala apresentada a seguir é representativa dessa situação:

E acaba que quem tem mais dinheiro encabeça os grupos na decisão, eles tomam frente em tudo. Essa falta de tolerância na hora de fazer o trabalho em grupo, “a não, a gente vai comprar sim, você se vira para pagar”.

Acontecem situações em que alguns jovens, talvez sem ter consciência das diferenças socioeconômicas existentes entre o universo social escolar e de seus desdobramentos, pressionam outros jovens a se adequarem a uma situação desfavorável para alguns deles. Nessa situação, terão que assumir responsabilidades financeiras incompatíveis com suas possibilidades. A falta de maturidade, o receio da não aceitação, da associação de características indesejáveis à sua identidade, atuam como elementos que fazem com que esses jovens prefiram levar esses problemas para casa e transferirem essas responsabilidades aos pais para que possam conseguir o dinheiro necessário para os custos com as obrigações escolares assumidas por eles.

Os dados coletados nos mostram ainda que os alunos acreditam que possa haver tratamento diferenciado por parte dos profissionais da escola para com aqueles indivíduos cuja situação financeira é privilegiada em relação aos outros alunos. Os entrevistados percebem que essa realidade pode gerar nos indivíduos um sentimento de inferioridade, fazendo-os pensar que são menos capazes que os demais por não terem dinheiro, levando em casos extremos, até a evasão escolar.

“Há casos de alunos que param de estudar por causa da condição financeira, e acham que por causa da condição financeira (deles) não há chance para uma faculdade ou emprego, num cargo bom no mercado de trabalho.”

Conforme observamos, ainda há aqueles que por serem discriminados em função de suas condições financeiras desfavoráveis, interiorizam a ideia de que nasceram pobres e por isso as oportunidades para eles são e sempre serão limitadas. Perceber a realidade social dessa maneira, faz com que alguns desses jovens acabem por adotar uma postura que sugere aceitação de determinadas situações apenas para serem aceitos nos grupos de alunos da escola. O desejo de aceitação faz com que alguns alunos, mesmo sendo tratados de forma discriminatória, através de falas, comportamentos, e comentários, tratem essas situações como se elas fossem brincadeiras ou sem importância.

Em uma escola em que o trabalho de campo foi feito, registramos relatos que mostravam sobre alunos que lidavam com a discriminação frequente de colegas devido ao fato de usarem roupas velhas, manchadas ou mesmo de irem para a escola usando chinelo quando a maioria de seus colegas iam usando tênis. Para não piorar a situação deles, em meio aos colegas, o que poderia chegar a uma situação de isolamento, eles riam e simulavam achar a situação engraçada na maioria das vezes em que se deparavam com algum comentário sobre esses aspectos.

Uma vez ele manchou a blusa de feijoada. Aí na semana seguinte ele veio com a mesma blusa, os meninos ficaram zoando ele dentro da sala. Daí ele ria né, levava na brincadeira.

A partir do que os alunos observam em seus cotidianos, muitos deles acreditam que em caso de indisciplina ou até mesmo de alguma ação mais séria, como por exemplo, um ato de manifestação de preconceito explícito dentro da escola, os alunos receberiam repreensões e punições diferentes dependendo de suas condições financeiras. Essa percepção está presente tanto entre os alunos de escolas particulares, quanto de escolas públicas. Referindo-se a um episódio que os alunos relacionaram à discriminação e tratamento preconceituoso ocorrido com um colega em uma escola pública, um entrevistado aponta que:

Eu acho que a punição dele foi muito pouca pelo fato da família dele ser conhecida. A condição dele é bem maior. E isso também foi a jogu, porque todo mundo fala que ele sempre se achou muito nessa questão.

A percepção de que a escola não é eficiente para evitar ou resolver situações em que alguns alunos recebem tratamento diferenciado dos demais por possuir mais ou menos recursos é bastante comum entre os alunos. E mesmo que existam ações e posturas em algumas escolas no sentido de tentar combater essas situações, a maioria dos alunos não as percebem como eficientes.

Considerações finais

Foi possível perceber que, entre os alunos existe a percepção de certos tipos de omissões por parte da escola, que, agindo assim, involuntariamente acaba encorajando aqueles que tem uma condição financeira mais favorável a praticar atos inapropriados, por acreditarem que não serão punidos. Independente se a postura da escola influencia ou não a postura de seus alunos, fica evidente que a escola não tem conseguido fazer com que seus alunos a percebam como uma instituição livre das influências de uma estrutura social que privilegia alguns indivíduos em detrimento de outros. Dessa forma, é necessário que a escola direcione esforços para combater atitudes discriminatórias em função das condições econômicas de seus alunos e também para superar essa percepção que parece existir entre os alunos de que as relações entre as pessoas na escola são diferentes em função do poder aquisitivo de seus alunos e famílias.

A escola precisa se preocupar como os alunos a percebem e também com os efeitos do preconceito e discriminação entre seus alunos. Os efeitos da existência de relações sociais discriminatórias dentro das escolas podem ser bastante negativos para a trajetória escolar dos jovens, envolvendo os processos de aquisição de conhecimento, desenvolvimento da aprendizagem, fortalecimento e aceitação da identidade e construção de relações sociais com seus pares. Sobretudo se considerarmos que na juventude os indivíduos passam por um processo determinante para formação e consolidação de muitos aspectos relevantes para o restante de suas vidas. Por isso, o esforço escolar para combater toda forma de preconceito e discriminação se faz necessário para que o ambiente escolar seja um lugar harmonioso, onde sejam respeitadas as diferenças de cada um, para que assim os alunos se sintam incluídos no meio em que convivam e tenham condições de desenvolverem em sua plenitude todos os seus potenciais.

Nossas investigações apontou a existência de muitas situações em que alguns alunos tem enfrentado constrangimentos, o impedimento de participar de algumas atividades; falta de oportunidades ou possibilidades de fala; ou mesmo a impossibilidade de se manter na escola devido à falta de recursos e as consequências simbólicas advindas dessa condição. Esse levantamento de dados mostra a importância dessa temática para os profissionais da educação. Apenas conhecendo essa realidade é que se pode pensar em ações que visem combater qualquer tipo de tratamento social discriminatório.

Entendemos que a escola não pode resolver o problema da falta de recursos de seus alunos ou o problema dos efeitos da desigualdade de condições existentes. Embora ela tenha o potencial de atuar nesse sentido a longo prazo, potencializando as possibilidades que serão aproveitadas principalmente de seus alunos na fase adulta da vida, ela pouco pode fazer nesse sentido enquanto lida com seus alunos em idade escolar. No entanto, a instituição escolar pode e deve atuar no sentido de não permitir que as desigualdades econômicas e a carência de recursos de alguns estudantes sirvam como aspectos que possam trazer algum tipo de prejuízo ou constrangimento para seus alunos. Encontramos

algumas ações realizadas nesse sentido nas escolas particulares, que parecem dedicar mais atenção ao assunto. Já nas escolas públicas não encontramos ações e projetos com a temática da discriminação econômica.

Referências Bibliográficas:

- CANEVACCI, M. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. **Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012.
- ESCOBAR, Tatiana Pires; BONETTI, Lindomar Wessler. **Mecanismos de exclusão social no sistema escolar**. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/Paraná, 2009.
- GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sonirza Correa; PAIVA, Olgamir Amância Ferreira. **A contradição exclusão/incusão na sociedade e na escola**. Linhas Críticas, Brasília, v.11, n.20, p.5-25, jan/jun.2005
- FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**/ Fátima e Silva de Freitas. – Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MEDEIROS, Regina; MUNIZ, Luciano Borges. **Autonomia, status e visibilidade social: o mundo do trabalho na perspectiva do jovem do Plug Minas**. In: FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha; MEDEIROS, Regina. Jovens, trabalho e políticas públicas: anseios e desafios. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016.

Inclusão Escolar: Perspectivas, Caminhos e Desafios.

Marisa Queiroz Nogueira⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central a problematização do tema Inclusão escolar no contexto da educação contemporânea. Avaliando as possibilidades e benefícios da inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino. Em suma, a Inclusão Escolar pode ser definida pela busca da inserção de alunos com “necessidades educativas especiais” nos sistemas regulares de ensino. O projeto de fazer escolas regulares mais inclusivas veem para quebrar barreiras e preconceitos dentro das salas de aulas, pois a Inclusão desses alunos nas escolas tem o potencial de modificar a estrutura educacional vigentes nas escolas que ainda se encontra bastante indiferente em relação ao tema Inclusão Escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação inclusiva.

Introdução

O artigo em sua estrutura física se dividirá em três partes, para uma melhor assimilação do tema, sendo na primeira parte exposto as perspectivas do que é Inclusão Escolar, na segunda o “por quê” da Inclusão Escolar e na última parte do artigo, possíveis caminhos de como fazer a Inclusão Escolar acontecer nas escolas regulares do Brasil.

Perspectivas do que é Inclusão Escolar?

Para começar a esclarecer sobre o tema, nada melhor que primeiramente dizer o significado da palavra Inclusão, que para FOREST e PEARPOINT (1997) significa:

(...) afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança. Significa COM... Inclusão quer dizer ESTAR COM o outro e cuidar uns dos outros... Inclusão significa juntar-se a novos e excitantes conceitos educacionais (educação cooperativa, educação do adulto, linguagem total, tecnologia de informática, pensamento crítico). Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros. FOREST e PEARPOINT (1997, p.137)

Partindo do significado do termo inclusão e do ideal que é a inclusão de todos os indivíduos tanto nas escolas como na sociedade em geral, deve-se pensar no seu inverso a exclusão. Segundo o dicionário é o ato de excluir, que vem de contra

⁵ Graduanda em Pedagogia na Faculdade Famart.

ponto com a ideia de inclusão. A exclusão que se perpetua nos dias atuais começou nos séculos XVII e XVIII quando os miseráveis, deficientes, delinquentes e loucos foram excluídos dos convívios sociais, por serem rotulados como incapazes de produzir, de gerar algum tipo capital, uma vez que naquela época acontecia um grande desenvolvimento financeiro e tecnológico, e essas pessoas rotuladas e estereotipadas, não se encaixando nas perspectivas sociais da época e assim foram excluídos e ainda são excluídas como nos destaca MANTOAN (2003, p.17) “das mais diversas e perversas maneiras”.

A partir dessa exclusão é que se criou, como cita VIEIRA (2000):

(...) nas últimas décadas uma nova proposta, através do chamado Princípio de Normalização e Integração com o objetivo de proporcionar maior participação desses indivíduos na vida comunitária, visando a uma melhor integração social. Esta proposta foi elaborada por um grupo de profissionais da Escandinávia, no final da década de 60, difundindo-se por diversos países nos anos 70. VIEIRA (2000, p. 5)

Segundo MANTOAN (2003, p. 25) na perspectiva de o “especial da educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

No contexto do atual artigo os principais sujeitos de estudos são os alunos excluídos das escolas regulares de ensino rotulados como portadores de “necessidades educativas especiais”. Deste modo, um primeiro lugar que se deve adaptar para inserção destes alunos são os sistemas escolares vigentes que segundo observa GOMES e SOUZA (2009, p.416) “a exclusão dentro da escola vem sendo concebida e reafirmada por práticas autoritárias, que não propiciam o avanço no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”. MANTOAN (2003) evidencia que a escola,

(...) não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Enfatizando também que a escola deve reconhecer os seus desafios frente a Inclusão como BONETI (1997) expõe.

Cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais. Não se pode esperar que todos os alunos de uma sala apresentem características, interesses e ritmos de aprendizagem semelhantes. O desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos os que dele, por direito, são sujeitos. BONETI (1997,p. 169)

Com esse reconhecimento das escolas frente à seus desafios que a Inclusão, poderá se tornar uma realidade e não apenas um projeto que só funciona e que é bom somente no papel, poderemos pensar em um novo ambiente escolar, que cumpra de forma mais efetiva seu papel social.

Com base nesse reconhecimento é que a escola poderá dar mais um passo para a realização do projeto da inclusão dentro das escolas. Um dos desafios, aparece por parte dos professores das escolas regulares de ensino que ainda não se sentem competentes o bastante para lidar com tal inclusão como MANTOAN (2003) esclarece:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender a alunos com deficiência, pois seus colegas especialistas sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Com isso MANTOAN (2003) esclarece que a:

(...) inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. MANTOAN (2003, p.32)

A partir dessas considerações MANTOAN (2003, p. 20) afirma que “para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.”

Por quê da Inclusão Escolar?

A escola deve ter como meta o desenvolvimento pleno de todos os alunos, desde o seu senso crítico, passando pelo desenvolvimento físico e social, até a sua subjetividade, que deve ser potencializado dentro do ambiente escolar. Pois é na escola que a grande maioria das crianças tem os seus primeiros contatos com a sociedade externa ao convívio familiar. Com isso a inclusão vem para desenvolver e difundir o conhecimento e a socialização entre todos os alunos, possibilitando a eles experimentarem situações diversas e múltiplas.

Para que a Inclusão Escolar torne-se uma realidade dentro das escolas de ensino regular é necessário revisar as políticas vigentes dentro das instituições escolares, pois elas são “marcadas por uma visão determinista, mecanicista, reducionista, própria do pensamento científico moderno” que despreza o subjetivo e o afetivo, como destaca MANTOAN (2003, p.19).

As discussões sobre a Inclusão Escolar surgiram para colaborar com a desconstrução dessas políticas escolares conservadoras, excludentes e

preconceituosas. E com o intuito de defender o direito à diferença dentro das escolas. “É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” como é dito por SANTOS (apud MANTOAN, 2003, p.34)

Além das questões pedagógicas e sociais outra explicação para o porquê da Inclusão Escolar é a questão legal. A Inclusão dos alunos “portadores de necessidades especiais” nos ensinos regulares é um direito garantido por lei, que essas crianças possuem.

MANTOAN (2003) declara que

A nossa Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art.5º) e trata, no artigo 205 e seguinte, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.
MANTOAN (2003,. 36)

O artigo primeiro da Resolução Nº4 de 2 de outubro de 2009 para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, regula que:

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

No capítulo III desse mesmo documento intitulado – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, artigo 205 prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” conforme cita MANTOAN (2003, p. 37). Portanto o “atendimento educacional especializado” deve abranger todos os níveis de ensino e preferencialmente nas redes regulares, da educação infantil até o ensino superior.

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral. MANTOAN (2003, p.38)

Caminhos para a Inclusão Escolar?

Nessa parte do artigo a proposta central é apresentar, a partir da perspectiva de alguns autores, medidas e métodos de como fazer a Inclusão dos alunos que um dia foram excluídos dos sistemas regulares de ensino.

Uma das primeiras mudanças é a modernização e a reestruturação das condições arquitetônicas da maior parte das escolas. Pois a maior parte das escolas não estão aptas para receber e garantir a permanência dos alunos, de forma segura e humanizada. Outro ponto é quanto a metodologia utilizada pelas escolas e seus professores, que a princípio acaba dificultando a aquisição dos conhecimentos, uma vez que os modos de ensino-aprendizagem são falhos, inadequados, descontextualizados e desatualizados para atenderem a essas demandas.

Conforme aponta MANTOAN (2003, p.59) “ é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.” Segundo a mesma autora, mudar a escola implica em muitas frentes de trabalhos, que a seu parecer as tarefas principais são:

- ❖ Reelaborar os modelos educacionais vigentes.

Pois não se pode colocar um novo projeto educacional, como o da Inclusão Escolar, em velhos modelos que regem as escolas atualmente. Neste sentido MANTOAN (2003) pondera que:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torna-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (MANTOAN (2003, p.61).

Ainda segundo MANTOAN (2003) uma escola com um ensino de qualidade se distingue pelo fato de ser capaz de formar pessoas para uma sociedade mais consciente e humanitária, proporcionando uma prática pautada no diálogo entre os alunos, os profissionais e a comunidade que estão a sua volta.

Para se alcançar um ensino de qualidade é imprescindível que os trabalhos pedagógicos se entrelacem para promover um conhecimento pleno, partindo de “ações educativas que se moldem na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” como é dito por MANTOAN (2003, p.63). Conduzindo os alunos para uma formação emancipada e transformadora, onde os alunos tenha consciência das diferenças existentes.

Para BONETI (1997, p.168) a escola “consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como o respeito ao ato de aprender e construir.” MANTOAN (2003) ainda

completa que a escola de qualidade é capaz de ensinar crianças e jovens a terem personalidade autônoma e crítica, onde possam valorizar a diferença pela convivência com seus pares a fim de criar espíritos solidários e participativos entre suas classes e alunos.

As escolas que apresentem esse tipo de trabalho pedagógico se tornam conseqüentemente abertas à diferença, possibilitando a expressão das diferenças e o respeito a todos.

❖ “Reorganizar as escolas: aspectos pedagógicos e administrativos.”

A reorganização das escolas decorre de mudanças centradas no projeto político-pedagógico, pois ele é um instrumento de vital importância para as escolas, traçando com realismo e responsabilidade suas diretrizes. Segundo MANTOAN(2003) o projeto político-pedagógico,

parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades iniciativas e ações, com meta e responsáveis para coordená-las(...) esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe. Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. MANTOAN(2003, p.65)

Com isso sem a elaboração do projeto político pedagógico fica impossível apurar os currículos que refletem no meio sociocultural do aluno, segundo MANTOAN (2003).

Para que as áreas de conhecimento se inter-relacionem é preciso que haja mudanças na organização curriculares e no sentido das disciplinas acadêmicas “elas passam a ser meios, não fins em si mesma” como diz MANTOAN (2003, p.66). Onde as experiências de vida dos alunos, dos seus saberes e fazeres, dos significados que eles atribuem e de suas vivências, servirão para o estudo das disciplinas e para a sistematização dos conhecimentos conforme assegura o mesmo autor. Tais experiências diferenciam de aluno para aluno, e assim cabe ao professor explorar corretamente as possibilidades de cada um de seus alunos sem que apresente nenhum tipo de exclusão.

Além da reorganização dos aspectos pedagógicos é necessária a reorganização nos aspectos administrativos que são executados pelos membros da organização escolar. Pois para MANTOAN (2003).

ao modificar os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação de diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem a caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensivamente e diretamente do que acontece nas salas de aula a nos demais ambientes educativos das escolas. MANTOAN (2003, p. 69)

❖ “Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões.”

Para ensinar a turma toda segundo MANTOAN (2003) parte-se do fato que todo aluno sempre sabe algo, que ele vem com alguma bagagem de conhecimento, sendo que todos podem aprender mas no seu tempo e do seu jeito e o sucesso de cada aluno está na exploração e evolução dos seus talentos. Cabe ao professor a atualização de metodologias de ensino para se alcançar o melhor de cada aluno.

MANTOAN (2003) elucida que ao:

suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar (...), o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos. MANTOAN (2003, p.73)

O professor para ensinar a turma toda de acordo com MANTOAN (2003, p.77) deve entender e melhorar as possibilidades de cada aluno e excitar a construção do conhecimento com concordância, garantindo a liberdade e diversidade de opiniões a todos os seus alunos.

❖ “Preparar o professor para uma escola inclusiva.”

Para MANTOAN (2003),

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. MANTOAN (2003, p.81).

Onde é preciso continuar investindo na profissionalização e no aperfeiçoamento dos professores abrangendo ainda mais seus conhecimentos pedagógicos como afirma MANTOAN (2003)

Para assegurar um desenvolvimento e aprimoramento profissional de todos os professores à “cooperação, as autonomias intelectuais e social e a aprendizagem” segundo MANTOAN (2003) é que possibilitam esse desenvolvimento e aprimoramento para que se tenha um professor que se adeque a Inclusão escolar.

Conclusão

Com todos os dados e opiniões dos autores citados, pode-se concluir que a Inclusão Escolar deve ser implantada e valorizada por todas as escolas públicas e particulares de todo o Brasil, uma vez que a meta da Inclusão é a diversificação de culturas, de aprendizagens e saberes dentro das escolas. Assim será proporcionado um maior desenvolvimento para todos os alunos, partindo da socialização e da formação de uma cultura pautada no respeito ao outro e as

suas diferenças sejam físicas, mentais, sociais, econômicas e tantas outras diferenças e singularidades de cada indivíduo.

Mas, como se notou, a Inclusão não se apresenta como uma tarefa fácil de ser realizada, pois as escolas e professores se mostram incapazes e despreparados para a realização do projeto de inclusão da forma que ele deve ser. Visto que, a partir da negação das instituições de ensino e dos próprios professores, o projeto está cada vez mais longe de se tornar uma realidade.

Contudo, não se pode jogar a culpa da não realização da Inclusão somente nas escolas e nos professores, pelo fato das instituições não estarem com seus espaços arquitetônico, adequados e estruturados para receber os alunos, por exemplo, os que precisam usar cadeiras de rodas. As escolas devem primeiramente ajustar suas condições físicas para proporcionar um lugar onde seus alunos possam se desenvolver com todas as condições necessárias.

Quanto aos professores, eles devem ser mais valorizados, preparados e respeitados, assegurando a eles boas condições para darem suas aulas. Além de tudo isso, deve-se promover e incentivar a capacitação e atualização de todos os profissionais da rede de educação, com palestras de variados conteúdos para que os professores não se limitem somente ao seus conteúdos e aos livros didáticos, oferecendo aos alunos oportunidades e experiências de novos saberes.

O professor deve ainda saber interligar e correlacionar seu material com o de outros professores das mais variadas disciplinas, na busca por uma educação interdisciplinar e inclusiva, onde os alunos possam se identificar e fazer parte da construção de seus saberes, a partir de um coletivo heterogêneo, independente das necessidades educacionais de cada aluno.

Referências Bibliográficas

BONETI, Rita Vieira Figueiredo. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. Cap. 27, p. 167-173.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração / segregação do aluno diferente.** São Paulo. EDUC. 1993. 150p.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. Cap. 27, p. 167-173.

FORTUNATO, Marisa. Educação e deficiência. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo. Memnon. 1997. Cap. 21, p. 134-136.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Instituições privadas de ensino: considerações para o processo de inclusão. **Rev. Psicopedagogia.** São Paulo. v. 81, nº26, p. 415-424, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo. Moderna. 2003. 95p. (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo. Cortez. 208p

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

VIEIRA, Dilma Fróes. **Segregação, Integração, Inclusão: Trajetória escolares do “aluno especial”**. 2000. 136f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

Um olhar sob a diversidade cultural, fracasso escolar e as questões curriculares de Matemática.

Karina Leão de Mello⁶

Resumo

Os estudos sobre o fracasso escolar apontam para um grave problema: o da exclusão social. A partir da ideia de uma educação para todos, ou seja, da universalização do ensino, fraquezas e inadequações no processo educacional, professores e outros profissionais de áreas afins tentam achar as causas de tantos tropeços e resistências do processo educacional. Este artigo tem a finalidade de discutir o tema do fracasso escolar em diálogo com o tema da exclusão social, apresentando as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre esses assuntos, principalmente na área da matemática.

Palavras- Chave: Fracasso Escolar – Exclusão Social – Rendimento – Matemática

Desenvolvimento

Qualquer abordagem histórica sobre a educação brasileira, mostra as marcas excludentes no processo educacional. Marcas que possuem raízes no processo de formação da sociedade, evidenciando que exclusão na escola se encontra dentro de várias outras formas de exclusão social, explicitada pela negação ou ao acesso restrito à classe trabalhadora (GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005). Muitos fatores, segundo os autores, contribuem para esta exclusão, o fato é que

crianças têm acesso diferenciado, em consequência da condição social, a um certo universo de conhecimentos, e que a escola privilegia o universo acessado pelas crianças das classes mais altas, através das práticas pedagógicas instituídas. Isso nos leva a pensar a exclusão educacional com um olhar mais global, extra-escolar. A exclusão educativa situa-se, assim, como expressão da lógica social presente nas instituições sociais (GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005, p. 13).

Com relação à exclusão escolar, Bourdieu (1982), a avalia sob o enfoque das desigualdades, isto porque segundo o autor, um indivíduo se exclui devido as oportunidades de êxito próprias à sua categoria. Desta forma,

a probabilidade objetiva de ter acesso a tal ou qual ordem de ensino que está ligada a uma classe constitui mais que uma expressão da desigual representação das diferentes classes na ordem de ensino considerada, simples artifício matemático que permitiria avaliar de maneira mais precisa ou mais expressiva a ordem de grandeza das desigualdades (BOURDIEU, 1982, p. 165-166).

⁶ Graduada em Matemática e Ciências. Mestre em Educação pela Universidade de Itaúna.

Durante uma pesquisa na cidade de Itaúna, alguns professores entrevistados denunciam a maneira como a enturmação de uma escola estadual, no centro da cidade é feita. Os alunos que possuem um poder aquisitivo melhor são direcionados para as primeiras turmas, enquanto os demais são lançados à própria sorte. Nem sempre os professores designados para estas turmas estão preparados para lidar com esta situação e acabam por reproduzir esta exclusão dentro das salas de aula.

Enquanto a escola é privilégio de um grupo pequeno de pessoas na sociedade, o sistema de educação superior, segundo Bourdieu,

cumprir as funções de transmitir privilégios, distribuir status e instilar respeito pela ordem social vigente. Embora dotada da função tradicional de transmitir cultura em geral de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade desempenham uma função social mais profunda, mais obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes (PATTO, 1997, p. 37).

Por outro lado, numa visão de Rodrigues (1984), a educação escolar é uma reprodução do modo de ser, do mundo, das pessoas e das classes, através dos conhecimentos e experiências transmitidas por intermédio da ação pedagógica do professor. A escola deve ensinar e transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades para a uma ampla participação-cultural, intelectual, profissional e política. Segundo o autor, é importante distinguir, o principal papel da escola.

A escola não precisa ser a extensão de um restaurante ou de um clube. O fundamental está em a escola habilitar o aluno para lidar com os instrumentos necessários a sua vida profissional, social, político e cultural. Saber ler e escrever, realizar cálculos matemáticos, identificar, analisar, compreender e transformar o espaço histórico em que está inserido e outros, são habilidades necessárias a serem adquiridas pelo aluno na escola básica (BEZERRA, 1994, p.8- 9).

À escola cabe o papel mais importante, porque será necessário educar-se para ter um bom desempenho social e produtivo. A escola prepara o indivíduo para o uso consciente de meios tecnológicos que acumulam informação e conhecimento, além da tarefa mais arduosa que é a socialização, o convívio e o diálogo direto com pessoas reais (CURY, 2005).

Em tais circunstâncias, Charlot (2000) concorda que além da distribuição das competências e da educação, uma das ações da escola é a socialização. Com isto, o sentido da escola fica centrado em seus atores e “definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar [...] assim a escola fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente” (CHARLOT, 2000, p. 39).

A escola, segundo Candau (2003), não está preparada para lidar com as diferenças, falta habilidades culturais dos grupos presentes na escola em lidar com diferentes preconceitos, especialmente os de gênero, raça e classe social. Crianças pobres, negras e do sexo feminino sofrem na escola uma discriminação socioeconômica e racial que afeta sua auto-estima e termina por expulsá-las.

Esta discriminação e o preconceito são reproduzidos na sala de aula por muitos professores. Assustam num primeiro momento, mas revelam como o desrespeito pela diversidade humana está atrelado ao sistema. O professor reproduz muitas vezes idéias e conceitos que promovem a discriminação social, racial, étnica, religiosa, cultural (LOPES, 2002).

Estas discriminações, segundo o autor, são reforçadas na educação escolar através da desvalorização do professor, a pouca atenção dos governos às escolas públicas, é alguns dos fatores que contribuem para o educador, sem perceber, reproduzir e reforçar a discriminação e o preconceito, os quais geram violência.

As escolas, como instituições de socialização têm como tarefa expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nos alunos procedimentos e habilidades imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (LOPES, 2002, p. 10).

Os PCNs (2001) servem de norte quando fala que os docentes devem atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem, convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Carraher (2006) amplia e questiona o papel da escola, porque, segundo a autora a escola não aproveita os conhecimentos trazidos pelas crianças. O método formal ensinado pela escola só funciona se seguido corretamente. Entretanto, existem várias maneiras corretas de se resolver um problema, cada criança utiliza o procedimento que ela acha mais conveniente.

Embora a função da escola seja a de transmitir a cultura e conhecimento, “as instituições educacionais na realidade, desempenham uma função social mais profunda, mais obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes” (PATTO, 1997, p. 37).

Nessa mesma direção, Bourdieu (1982) afirma que “a organização e o funcionamento do sistema escolar retraduzem continuamente e segundo códigos múltiplos, as desigualdades de nível social em desigualdades de nível escolar” (BOURDIEU, 1982, p. 167).

Esta desigualdade de status e de capital cultural destaca o papel ativo da escola nas expectativas educacionais de um indivíduo. Como os jovens da classe trabalhadora tem pouca chance de atingir alto nível de escolaridade, Bourdieu afirma que “um *ethos* da classe trabalhadora que leva a auto eliminação, por exemplo, resulta de uma avaliação que as escolas oferecem poucas

oportunidades de sucesso para os que têm um capital cultural razoável” (PATTO, 1997, p.40).

No Brasil os dados do Censo nos mostram que um universo de milhões de brasileiros, 41,7%, estão sem o direito à educação. Os indicadores de evasão e repetência confirmam, muitos entram e poucos permanecem estudando. Ou seja, as condições que abastecem a exclusão social, que são as desigualdades que tem origem na estrutura de classes da sociedade, são as mesmas que provocam a evasão, a repetência e a defasagem no interior das escolas, além de muitas vezes restringir as oportunidades ao saber escolarizado (GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005).

Com isso, faz se necessário uma análise do currículo inspirada nos Estudos Culturais⁷, que descreve o currículo como resultado de um processo de construção social, um campo de luta em busca da identidade. A partir dos Estudos Culturais, o conhecimento e o currículo podem ser vistos como campos culturais, onde diferentes grupos tentam instituir sua hegemonia. Nessa perspectiva, Silva (2002), fala que,

O currículo é um artefato cultural, em pelo menos dois sentidos:

1) a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2002, P.135).

O currículo para Fiorentini (2003), é um projeto que vai além dos conhecimentos e conteúdos específicos e faz parte de múltiplas práticas relacionadas com ações de ordem política, administrativa e de criação intelectual. Gimeno Sacristan apud Fiorentini(2003) sustenta que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo um dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado...O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (GIMENO SACRISTÁN apud FIORENTINI, 2003, P. 89)

Nessa visão, Silva (2002) afirma que, tanto o conhecimento escolar quanto o conhecimento implícito em um anúncio publicitário, expressam significados sociais e culturalmente construídos, ambos buscam exercer suas influencias

⁷ “Análise da cultura, compreendida, tal como na concepção original de Raymond Willians, como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. [...]os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social.”(SILVA, 2002, p. 133)

sobre as pessoas. “ o conhecimento é algo dado, natural. O conhecimento é um objeto pré-existente: ele já está lá; a tarefa da pedagogia e do currículo consiste em simplesmente revelá-lo.” (SILVA, 2002, p. 136)

A diversidade cultural aponta que as pessoas têm diferentes conhecimentos, saberes, interesses, necessidades e vivem em diferentes contextos sócio-culturais e estas diferenças produzem a singularidade de cada uma. Com base nas diversidades, não será necessário reorganizar um currículo voltado para o enfoque dos fatores socioculturais e econômicos dos alunos?

No Brasil, a mudança curricular começou a ser implementada através dos resultados colhidos no SAEB, na área de Matemática, a partir de 1993. O índice referente ao desempenho dos alunos foi decepcionante, constatando-se que os nossos alunos dominavam menos da metade do conteúdo de Matemática, presente nos livros didáticos mais adotados. (PCN, 1998)

Dieudonné apud Skovsmose (2001, p.21) explicita a importância da reorganização do currículo:

se as pessoas responsáveis por construir o currículo escolar pudessem ser persuadidas a consultar matemáticos profissionais a fim de entender a relevância de suas decisões para a ciência como é praticada na universidade e além, poderíamos ainda testemunhar, um dia, algum ensino sensato de matemática do jardim de infância à universidade.

Contraopondo a esta ideia, Silva (2005), afirma que um ensino sensato de matemática não existe, porque a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista, ao transmitir, através dos conteúdos, as crenças que transmitem imagens da sociedade atual existente, como boas e desejáveis. O currículo está baseado na cultura dominante e se expressa na linguagem dominante. As crianças da classe dominante, detentora do poder, se sentem à vontade diante dessa situação, pois cresceram neste ambiente; porém as crianças da classe dominada não conhecem esta linguagem, para elas é incompreensível, seus costumes são outros. E como resultado, as crianças vindas de famílias de classes dominadas ao contrário daquelas das classes dominantes, se saem mal, encaram o fracasso e desistem pelo caminho. “As crianças e os jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada” (SILVA, 2005, p. 35), completa-se assim, o ciclo da reprodução cultural.

Segundo Bezerra (1994), para que as desistências escolares diminuam, ou até mesmo cessem, a construção do currículo escolar deve ser selecionado.

a partir da prática social, realizando a crítica da prática existente, no sentido de que se construa uma prática social transformadora. Na revisão curricular para cada princípio de seleção e organização dos conteúdos se faz necessário que os educadores, partindo das condições existentes, tomem decisões e estabeleçam formas de suprir o que inexistente: as condições de trabalho para a consecução do núcleo da atividade docente que é o ensino aprendizagem. (Bezerra, 1994, p.19).

É com este intuito que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados, criar condições nas escolas, para que os alunos possam ter acesso aos conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania, eixo orientador dos PCNS, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. (PCN, 1998)

Moreira (2003), afirma que, somente mediante a prática, se consegue desenvolver o poder de solucionar os problemas. Por isto, o currículo deve considerar os problemas da vida individual, social, política e econômica, “deve ajudar a integrar o país na civilização ocidental do século XX”. Para a organização de currículos o autor propõe que seja feito

atendimentos às possibilidades psico-biológicas da criança; adequação do currículo aos interesses, problemas e atividades sociais do meio; tratamento das matérias escolares como instrumento de ação e não como fim em si mesmos. (MOREIRA, 2003, p.102).

Desenvolver a capacidade de resolver problemas é também um dos objetivos dos PCNS de Matemática (1998). Impondo uma revisão de currículos, os PCNS destacam a importância do aluno desenvolver interesses em compreender o mundo a sua volta, perseverando na busca de soluções, tendo uma participação crítica e acesso a um conhecimento matemático que possibilite sua inserção no mercado de trabalho.

Para D’Ambrósio (1994), “currículo é a estratégia para a ação educativa”(D’Ambrósio, 1997, p. 69) e o currículo tradicional de matemática precisa de adequações, pois ele obedece a definições obsoletas, prescreve conteúdos que muitas vezes perderam importância, ignorando as experiências e expectativas de cada indivíduo. Já, um currículo dinâmico de matemática procura responder às exigências da sociedade moderna, em que os alunos têm uma grande quantidade de conhecimentos que não adquirem na escola.

É fundamental não subestimar o potencial matemático dos alunos. As necessidades cotidianas fazem com que eles desenvolvam capacidades de reconhecer problemas e tomar decisões. Quando esta capacidade é potencializada pela escola, através da seleção de conteúdos, a aprendizagem apresenta melhor resultado. (PCN, 1998)

Pensando nisso, em 1999, a revista do exame nacional de cursos, o “Provão”, definiu o novo perfil do professor de matemática “[...] capacidade de estabelecer relações entre a matemática e outras áreas do conhecimento; capacidade de despertar o hábito de estudo independente e a criatividade dos alunos; capacidade de criação e adaptação de métodos pedagógicos ao seu ambiente de trabalho”.(Revista do Provão, 1999, n. 4, p.13).

Freire (2005), considera de extrema importância o respeito à experiência e à identidade cultural dos educandos. Apesar de Paulo Freire não ter desenvolvido nenhuma teoria especificamente sobre currículo, ele discute em sua obra, algumas questões relacionadas a ele. Sua crítica ao currículo existente está explícita no termo “educação bancária”, onde o aluno recebe o conhecimento

pronto e acabado, sendo apenas um depósito do conhecimento transmitido do professor para o aluno. Para Freire (2005), a educação não poderia ser desvinculada do seu principal objetivo: o aluno. Para ele, o aluno é o sujeito do processo educativo e os “saberes construídos pelos seus afazeres” devem ser respeitados.

Segundo os PCNS de Matemática (1998), para que isto aconteça, é preciso que a aprendizagem esteja ancorada em contextos sociais que mostrem as relações existentes entre conhecimento e trabalho. Mas, estas relações para a maioria, não estão bem delimitadas. Muitos têm a sensação de que a Matemática é uma matéria difícil e tal constatação, traz atitudes negativas, como desinteresse, falta de empenho e resultados insatisfatórios. Atrelada a essas atitudes, a frustração e sensação de incompetência.

Baseado nestas constatações, os PCNS de Matemática (1998), selecionaram os conteúdos em ciclos e posteriormente em projetos para o ensino fundamental. A organização de conteúdos pressupõe que se analisem alguns pontos a serem reinterpretados regionalmente e localmente (nas unidades escolares):

O professor procurará articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando possibilitar a compreensão mais ampla que o aluno possa atingir a respeito dos princípios e métodos básicos do corpo de conhecimentos matemáticos, [...], além disso, buscará estabelecer ligações entre a Matemática, as situações cotidianas dos alunos e as outras áreas do conhecimento; as possibilidades de seqüenciar os conteúdos são múltiplas e decorrem mais das conexões que se estabelecem e dos conhecimentos já construídos pelos alunos do que da idéia de pré-requisito ou de uma sucessão de tópicos estabelecida a priori. (PCN- Matemática, 1998, p. 53).

Buscando atualizar os currículos das disciplinas da Educação Básica, uma equipe da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com apoio de especialistas na área de educação, elaboraram propostas para a produção do CBC – Conteúdo Básico Comum, para cada disciplina da Educação Básica. O CBC é a parte do programa curricular de uma disciplina cuja execução é obrigatória em todas as escolas da rede estadual. Na proposta do CBC, está implícita a idéia de que existe um conhecimento básico e necessário para a formação da cidadania, portanto precisa ser ensinado e aprendido por todos os alunos. (PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 2005).

A Proposta Curricular de Matemática (2005), também de acordo com os PCNS, considera fundamental que o aluno identifique os conhecimentos matemáticos como meios para compreender o mundo à sua volta e ainda completa:

As metodologias utilizadas devem priorizar um papel ativo do aluno, estimulando a leitura de textos matemáticos, os estudos dirigidos, o trabalho em grupo e os recursos didáticos de caráter lúdico como jogos, exposições, murais de problemas e curiosidades matemáticas e, quando

disponível, recursos computacionais para uso em geometria dinâmica e experimentos de cálculo (PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA, 2005, P. 11).

Segundo Bicudo (1999), se levarmos em conta a preocupação geral com a Educação Matemática no mundo todo e os investimentos feitos nesta área podemos concluir que, o ensino da Matemática é uma atividade humana assombrada pelo fracasso. Na esperança de exorcizar o fracasso, as pesquisas apostam na mudança: mudança da escola, da sala de aula, do aluno e do professor.

D'Ambrósio (1993), prova que ele também se aflige com o fracasso e espera mudanças na forma com que a educação matemática é vista “um bicho de sete cabeças”.

“Assim como tocar violino, a matemática deve estar subordinada a valores maiores como a nobreza de mente e de coração. Vamos tentar recuperar isso na nossa educação matemática – onde há muito tempo não se fala em nobreza de coração! Vamos tentar mostrar que Gustave Flaubert não tinha razão quando afirma” “Matemática seca o coração”. (D'AMBRÓSIO, 1993, p.99).

Ainda nesta análise, D'Ambrósio (1997) enfatiza que os grandes problemas enfrentados atualmente na educação, particularmente na educação matemática, é a falha na atuação do professor é um ponto crítico que se concentra na obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas e na falta de capacitação para conhecer o aluno.

os professores com quem a criança pobre vai interagir na escola não recebem preparo específico para entender as suas dificuldades e ajudá-la a vencer (...). Incapazes de solucionar o problema, eles tendem a marginalizar seus alunos, justificando ora pela situação de pobreza familiar, ora pela falta de motivação e disciplina, um fracasso que relutam em compartilhar (Mello apud Bezerra, 1986, p. 160).

A análise desses movimentos, remete-nos à posição de Bicudo (1999), que afirma que apesar de todas as transformações e reformas que a matemática vem sofrendo ao longo do tempo, nenhuma intervenção no processo de aprendizagem, pode ter mais relevância que um professor bem formado e qualificado. A preparação do professor tem um efeito direto sobre os alunos, pois ele é o mediador entre os conhecimentos matemáticos e os alunos e, ainda, um grande responsável por transformações tanto na escola, como na sociedade. Essas considerações encontram respaldo nas normas da educação brasileira.

Assim, no que diz respeito à formação do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu inciso II, artigo 67, apontou para o “aperfeiçoamento profissional continuado”. O aprimoramento profissional faz parte da profissão e o tempo de formação de um profissional da educação é ilimitado e contínuo. O

professor não é apenas um profissional que dá aulas, mas sim um educador que produz conhecimento e por isso precisa se preparar e atualizar.

Também os PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais e as pesquisas mais recentes referem-se à preparação e saber inerentes ao professor de Matemática e apontam a falta de uma formação profissional qualificada, como a principal causa para o quadro que caracteriza o fracasso do ensino da Matemática no Brasil. Segundo os PCNS, o professor não tem oportunidades e condições para aprimorar sua formação e não dispendo de outros recursos se apóia exclusivamente nos livros didáticos.

A falta de formação continuada, segundo Perez (1999), impede que se instaure uma nova cultura profissional onde deveria estar presente a reflexão crítica, a investigação e uma fundamentação teórica que qualificasse o professor, dando-lhe condições de aplicar as diversas metodologias, principalmente as que envolvem os alunos em atividades abertas à reflexão e à aprendizagem efetiva. Ainda, segundo o autor, somente com a formação contínua o professor consegue base teórica para utilizar estratégias de aprendizagem de acordo com a necessidade e os saberes dos alunos.

Para Candau (2003), somente a formação continuada ajuda o professor a vencer e romper com os modelos padronizados e criar estratégias que lhes permitem explorar diferentes momentos e necessidades específicas.

Para isso, além de se adaptar às diferentes situações, exige-se hoje da profissão docente, competência e compromissos de ordem cultural, pedagógica, pessoal e social. Com isto, as instituições formadoras começam a repensar os cursos de formação e a evidenciar a reflexão¹ do professor como fator de grande importância. Mas, segundo Perez, para que esse processo possa se validar, o professor precisa ter princípios éticos, entusiasmo e coragem para adotar atitudes novas e afastar qualquer tipo de preconceito (PEREZ, 2004).

As atitudes e o comportamento do professor se dão através de um complexo processo em que se misturam conhecimentos teóricos, vivências e sentimentos, o que Fiorentini (2003, p.124) confirma quando fala que “o movimento de formação do professor não é isolado do restante da vida. Ao contrário, está imerso nas práticas sociais e culturais”.

A LDB número 9.394/96 traz artigos que tratam especificamente da missão que os professores têm para educar, tendo por objetivo a conquista da cidadania e o enfrentamento dos desafios que se processam no campo político e ético. O artigo 2º da LDB, ressalta a necessidade de se conhecer o aluno e o cotidiano em que ele vive para que se possa atingir este objetivo. O artigo 61 da Lei, define o objetivo de atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, associando teoria e prática com aproveitamento de experiências anteriores.

As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental também apontam a importância de o professor considerar o aluno em toda sua dimensão, onde a aprendizagem se dá em “consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado: as diversas experiências de vida de alunos, [...] expressas através de múltiplas formas de diálogo”.

E por que não discutir com os alunos a realidade em que vivem e associá-la ao conteúdo aprendido?

Referências Bibliográficas

- ALVES, N & GARCIA, R.L. **Como aprendem as crianças?** A Página da Educação, ano XIV, nº 143, março, 2005)
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEZERRA, Eufrásio Alves; BEZERRA, Aldenice Alves. **O cotidiano escolar: o fracasso da prática ou a prática do fracasso?** 2ª ed. Manaus: Inep, 1994.
- BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394 de 20.12.1996. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BURIASCO, Regina Luzia Corio de. **Testes de Rendimento do Aluno – SAEB-2º ciclo. Como foram feitos?** Educação Matemática em Revista, nº2, 1º semestre, 1994.
- CANDAU, Vera Maria **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DPFA, 2003
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.
- CURY, C.R.J. **Políticas Inclusivas e Compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, n.124, São Paulo, 2005.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática.** São Paulo: Summus, Campinas, Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- FIORENTINI, Dario. Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de matemática. in: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. (org) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- _____. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação** Campinas, S.P. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994 (Tese de Doutorado em Educação)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sonirza Correa; PAIVA, Olgamir Amância Ferreira. **A contradição exclusão/incusão na sociedade e na escola.** Linhas Críticas, Brasília, v.11, n.20, p.5-25, jan/jun.2005

- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Diversidade Etnocultural na Escola**. A Página da Educação, ano XII, nº 118, dezembro, 2002
- Pais, Luiz Carlos. **Didática da Matemática: Uma análise da influência francesa**– Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: matemática**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- PATTO, Maria Helena. **Introdução à psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PEREZ, Geraldo. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. in: Bicudo, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- SCHLIEMANN, Analúcia Dias; SCHLIEMANN, Analúcia; CARRAHER David William, CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero/**. -14.ed.- São Paulo, Cortez, 2006.
- SKOVSMOSE, Olé. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**, Campinas São Paulo: Papyrus, 2001.

REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALÉM

FACULDADE
FAMART
www.famart.edu.br