



Revista Científica



MOURA EDUCACIONAL

v. 1 n. 1 janeiro/dezembro 2022

Investigação Científica,
Acadêmica e profissional



Revista Científica Moura Educacional
v.1 n.1 Janeiro/Dezembro 2022

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: canva.com
ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Revista Científica Moura Educacional está sob os direitos da
Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Científica Moura Educacional a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Científica Moura Educacional / Editora Hawking
- Vol 1, n.1 (2022) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2022 – Anual

ISSN 2764-8346

1. Revista Científica Moura Educacional – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

2022 Editora Hawking

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, 57057-780
Disponível em: www.editorahawking.com.br editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Anildo Monteiro Caldas

Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista - FCAV/UNESP (2015), com período sanduíche em Universidad de Valladolid - Espanha, área de concentração "Ciência do solo / Linha de pesquisa Engenharia de água e solo". Mestre em Engenharia Agrícola e Ambiental pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2007), área de concentração "Engenharia de Água e Solo / Linha de pesquisa Solo e Geoprocessamento". Formado em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2004). Atual como professor Adjunto do Departamento de Tecnologia Rural da UFRPE. Tem experiência em Extensão Rural e Estágio de Vivência Rural Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Manejo Integrado de Bacias Hidrográficas, Cartografia, SIG e Avaliação e Perícias Rurais.

<http://lattes.cnpq.br/6543959400281255>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)

Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)

Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)

Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)

Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)

Especialista em Gestão Educacional pelas Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)

Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Anildo Monteiro Caldas

<http://lattes.cnpq.br/6543959400281255>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

A Revista Moura Educacional (ISSN) iniciada em 2022, é um periódico multidisciplinar anual, conta com artigos originais e de revisão da área da educação, saúde, gestão, direito, ciências, administração, tecnologia e outros, desenvolvidos em cursos de pós-graduação *latu sensu*, por profissionais de instituições públicas e privadas. O objetivo da Revista Científica Moura Educacional é promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, entre pesquisadores, graduandos e de pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da Assessoria Científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Moura Educacional, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A Revista Moura Educacional é uma publicação periódica editada com o intuito de disseminar o conhecimento científico e promover o progresso da ciência. Esperamos que os textos publicados contribuam para a formação intelectual e a reflexão crítica.

Betijane Soares de Barros

SUMÁRIO

AVALIAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	01
Rosatricia da Silva Moura Wagner de Melo Cavalcante	
COMPETÊNCIA DOCENTE FRENTE À DEMANDA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE	12
Vanda Pereira Leite Dias Fabiana de Oliveira Pinto	
COMO FAZER SOCIOLOGIA? UM DIÁLOGO ENTRE ALGUNS CONTEMPORÂNEOS: BOURDIEU, ALEXANDER, GIDDENS E DOMINGUES	22
Levy Castelo Brandão Barbosa	
AVANÇOS E DESAFIOS DA MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA	37
Humberto Soares da Silva Lima	
EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO SÓCIO – EDUCATIVA NO ENSINO REGULAR	49
Monalisa Albuquerque Barros Curvello	



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

AVALIAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Rosatrícia da Silva Moura¹
Wagner de Melo Cavalcante²

RESUMO

Avaliação docente é um tema que levanta muitas controvérsias, debates que vão desde a legitimidade desse mecanismo de aferição, passando pela busca da mais adequada forma de emprego, pelos seus componentes, interesses políticos e estratégicos, até a concepção de educação, filosófico-ideológica que a orienta. Tem marcado presença na agenda política de inúmeros estados, e por vezes chega a nortear investimentos e reformas educacionais. No Brasil, tratada em particular, apenas recentemente começa ensejar debates, mas já é motivo para a preocupação de especialistas, de profissionais da educação e de alguns governantes, apesar da previsão legal, ainda inexistem parâmetros nacionais específicos para conduzi-la, principalmente em concordância com os mais recentes ideais pedagógicos e profissionalização docente, os quais se delinham atualizados em perspectivas democráticas de educação e sociedade.

Palavras-Chaves: *avaliação docente; avaliação docente no Brasil.*

¹ rosatrícia@ceapcursos.com.br

² Black_eyes_gato@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Estamos constantemente emitindo juízos de valor, valorando, avaliando o que está ao nosso redor, sejam pessoas, suas atitudes e comportamentos, objetos, situações. Avaliar parece fazer parte de nós e valemo-nos muitas vezes desse recurso de distintas maneiras para decidirmos como agir, que caminho seguir, o que fazer perante as mais variadas ocasiões.

Todavia, existem ambientes onde a avaliação é utilizada de maneira menos espontânea e mais sistematizada, associada a objetivos mais pragmáticos, como a obtenção de resultados, no ramo empresarial, largamente, a uma maior lucratividade, funcionando como uma ferramenta para se aferir o desempenho dos trabalhadores, um meio “objetivo” onde se mensura suas performances e atuações profissionais através da comparação a parâmetros pré-estabelecidos.

Para Xavier, Ribeiro e Filho (1988, p.46, *apud*. MENDES, 2009, p.21)

Avaliar quer dizer apreciar, medir, mensurar, julgar, comparar ou conferir. Avaliação, num sentido geral, significa apreciar um ser, situação ou atividade, considerando os fatores ou elementos que o constituem, atribuindo-lhe um “justo” valor.

Em Chiavenato (2000, p. 269), uma grande referência em teoria da

administração, temos que “avaliação de desempenho é o processo pelo qual as organizações avaliam o desempenho do empregado no cargo”, no exercício de sua função. Ou seja,

[...] avaliação de desempenho é a crítica que deve ser feita na defasagem existente no comportamento do empregado entre a expectativa de desempenho definida com a organização e o seu desempenho real. (SIQUEIRA, 2002, p. 56, *apud*. MENDES, 2009, P.21).

No âmbito da educação a avaliação é um tema que enseja muitas discussões, principalmente quando se trata da que se realiza acerca da atuação profissional dos docentes. De grande complexidade, pois esses não são profissionais tão simples e ela não se realiza como uma mera herança da moderna burocratização da administração empresarial e pública, pois os profissionais que abarca possuem um papel que não se limita a pragmática concepção de ocupação profissional, ou trabalho, mas também e assim o foi exclusivamente por séculos, compreendida como vocação. O objetivo principal desse trabalho é apresentar panoramicamente alguns dados sobre esse tipo de avaliação no cenário brasileiro.

A partir desse problema: se existem e quais são os parâmetros nacionais para a avaliação docente no Brasil? É que esse trabalho se escreve. Tendo ainda, como

ponto chave, a hipótese de que não existem parâmetros difundidos para se proceder com a avaliação dos docentes brasileiros independentemente do nível de ensino.

Por abordar um tema o qual não dominávamos e ainda não dominamos em profundidade, foi necessária primeiramente a realização de toda uma pesquisa para o levantamento de bases referenciais e teóricas, assim em muitos aspectos e por seus limites de espaço o presente trabalho possui claramente características que o definem como exploratório.

É importante salientar que não foi tão simples inicialmente encontrar referências que abordam especificamente o tema da avaliação docente na conjuntura brasileira, o que indiretamente reforçou durante boa parte da pesquisa sua hipótese inicial, sua inexistência.

Porém, como o que acontece com uma bola de neve rolando montanha abaixo, a partir de cada referência, texto, autor que encontrava indiretamente me era sugerido novos materiais de onde poderia coletar mais dados e ao longo dessa atividade de pesquisa fomos gradativamente elaborando nossas próprias opiniões e argumentos sobre a avaliação docente realizada no Brasil.

Em termos metodológicos, o que se pode encontrar ao longo desse breve artigo é um trabalho exploratório, de cunho bibliográfico e descritivo, escrito com a

permanente preocupação de está produzindo um texto de linguagem simples, que sendo consultado por alguém de pouco trato com o assunto possa facilmente ser lido e compreendido; mas é claro que o realizamos sem perder de vista alguns dos princípios da cientificidade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertação, teses e bibliográficas virtuais.

DESBRAVANDO O TEMA DA AVALIAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Como foi apontado anteriormente, o tema da avaliação docente se coloca envolto em muitos debates, principalmente por não se ter uma fórmula genérica de como realiza-la, que sirva em todos os contextos e épocas, o que vai depender da orientação político-filosófica, da ideia/modelo de educação que se segue no sistema educacional onde será realizada.

Ela impacta diretamente na atuação desses profissionais da educação e por vezes se faz de maneira em si mesmada, finalistas, realizadas através de processos

excludentes, que não consideram globalmente a atividade educacional, minimizando o papel desses importantes sujeitos em um clima de julgamento, sem proporcionar *feedbacks*, sem ser percebida como um propício “momento de reflexão das carências” (FREIRE, 1997), oportunidade para se aperfeiçoar as práticas educativas.

Para Freire (*Ibidem*) a avaliação docente é um elemento fundamental do processo educativo, mas deve ser realizada de maneira contextual, processualmente, observando-se o passo a passo da ação educativa e se verificando se a concretização dos objetivos para os quais a educação é colocada está sendo alcançada.

Tratando da avaliação da prática de educadoras do nível básico, o pensador coloca que

[...] a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para *formar*. (*Ibidem*, p. 11)

A avaliação docente deve ser realizada com bases em procedimentos racionalizados, fundados na objetividade, tendo em vista que se trata de um componente do processo educativo, assim, impessoal, direcionada para a aferição da

atuação de determinados profissionais, a qual se realiza orientada para o cumprimento de objetivos antecipadamente estabelecidos, nada simples, sendo o principal deles: educar. É um importante meio de diagnóstico. Deve ser realizada, portanto, considerando-se a multiplicidade de papéis dos docentes. Podendo existir inúmeras práticas, com caracteres mais pontuais ou abrangentes, de aplicação total, local, capilar ou todas ao mesmo tempo, também, fomentadas a partir de variadas demandas de implementação, sendo um importante instrumento de aperfeiçoamento das diretrizes político-educacionais.

Em síntese, a avaliação do professor mais do que uma questão de estatuto é uma necessidade organizacional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente, ao sistema educativo, à escola e ao professor e que deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor na construção dos critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores (inspeção, professores, alunos...), na pluralidade pedagógica, com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, e na dimensão formadora da avaliação. (PACHECO, 1997, p. 47)

Segundo Sobrinho (2000, *apud*. CONCEIÇÃO; MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2006, p. 09) “toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa

concepção de educação que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade”, opera diante desses e de outros valores, mas mesmo assim não deveria perder-se da objetividade existente nos procedimentos técnicos, não fazemos a afirmação no sentido da utilização exclusiva de metodologias quantitativas de coleta e análise dos processos e seus resultados, mas também, que não são anuladas em sua utilidade e impedidas de serem utilizadas pela busca constante por tal objetividade e racionalidade, de metodologias qualitativas. Acreditamos que a combinação dessas duas concepções científicas de investigação pode bem mais contribuir para o êxito das empreitadas avaliativas.

Duas finalidades gerais, polarizações puras são apontadas pelas pesquisadoras Deise Mancebo e Marisa Lopes da Rocha (2002, pp. 61-62) a respeito dos objetivos das universidades brasileiras e para os quais seus processos avaliativos foram constituídos, e que podem ser ampliadas para os demais níveis educacionais, por se tratarem de orientações, de certo modo, ideológicas, políticas, filosóficas que nortearam todo o sistema educacional do país ao longo do século XX e também XXI, principalmente nos últimos 30 anos de nossa história: 1 – formar para o mercado; 2 – referida

[...] à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder. (SGUISSARDI, 1997, p. 59)

Essas duas linhas mestras, antagônicas em si, conduziram/conduzem políticas educacionais não apenas no Brasil. Durante os últimos vinte anos do século passado houve o prevalecimento da primeira delas, que ofereceu um conjunto de princípios finalistas, neoliberais.

Já no século presente da segunda, como pode ser percebido na sugestão da UNESCO e do Banco Mundial, numa concepção mais democrática e de maior valorização do papel do docente.

Es necesario que los gobiernos desempeñen un nuevo papel como supervisores de la educación superior, más que como directores. Debieran concentrarse em establecer los parámetros dentro del cual se pueda lograr el éxito, mientras permiten que las soluciones específicas afloren de las mentes creativas de los profesionales de la educación superior. (2000, p. 3)

Em outro documento da UNESCO, mais recente, em texto elaborado pela educadora brasileira Ana Luiza Machado também é possível se observar a enunciação da segunda perspectiva, quando sua autora,

tratando do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac), que objetiva principalmente criar meios para a melhoria da qualidade da educação na região que abrange, apresenta que existe a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais para enfrentar os desafios da atualidade,

[...] entre as quais: (1) maior flexibilidade das leis e das normas; (2) maior ênfase nas competências e habilidades do que nos conteúdos informativos; prática docente que atenda a todos em sua diversidade; (3) escola que se responsabilize pelos resultados da aprendizagem dos alunos, e na qual a participação e a deliberação coletiva são a tônica da gestão; (4) e, por fim, sociedade que priorize a educação como fundamental para o desenvolvimento humano, político, social e econômico do país. (2007, p. 13)

Preferimos essa segunda abordagem e compreensão do processo pedagógico-educacional, pois à

[...] produção em tempo sequencial, repetitivo, acelerado, isolado e competitivo, pode-se contrapor práticas de cidadania – produção em tempo progressivo, que se desdobra a partir de debates e reflexão, estimulando a crítica na ordem do conhecimento e a inserção político-institucional dos docentes. (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 71)

Tendo em vista que não emparedam, nem engessam os docentes, ao contrário busca a promoção da sua valorização profissional. Quando na outra orientação acabavam muitas vezes sobrecarregados e conseqüentemente desvalorizados e desqualificados enquanto profissionais, por serem em geral considerados os principais algozes pelo inadequado desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Em síntese, a avaliação pressupõe um caráter extremamente ético e qualitativo; e não simplesmente se resume à medição da produtividade-lucrativa. A avaliação desejada é aquela que se dá de forma democrática e contínua e que vise realmente a melhoria da qualidade da educação superior brasileira. (CONCEIÇÃO; MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2006, p. 09)

É consensual entre vários autores que abordam a temática da avaliação que ela tem se constituído em uma das principais chaves de balizamento político da educação no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 56), a distribuição de recursos e investimentos, fundamentando reformas, na grande maioria demandadas verticalmente no sentido Estado-escola, com base em expectativas impostas pelos governos e conectadas, tomando sentido dentro do

conjunto de suas estratégias políticas mais globais.

O tema da educação esteve presente nas agendas de inúmeros governos e foi uma das principais bandeiras de algumas campanhas eleitorais do país, porém, muito ainda precisa ser feito. Ocorre que novos modelos, e projetos, muitos que realçam a democracia, que apontam uma nova ideia de educador/educação, de organização escolar, que expressam um discurso de transformação, superação, sobre as condições existentes, onde na prática permanecem aquém da realidade, “melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 139).

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado,

dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (*Ibidem*, 140)

Na perpetuação de nefandas situações. A lei mor da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96) prevê o seguinte:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho [...]

Mas na realidade, ainda não existem tais condições. Outros documentos nacionais que tratam da carreira e da avaliação docente possuem proposições semelhantes, a exemplo da Resolução n. 03/97 do Conselho Nacional de Educação – CNE onde fica definido que “[...] as novas carreiras de magistério devem contemplar níveis de titulação e incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente, entre os quais avaliação do desempenho no trabalho”. (ABREU; BALZANO, 2001, p. 219, *apud*. MENDES, 2009, p. 48).

A Avaliação de Desempenho Docente no Brasil apresenta-se de forma paradoxal, pois possui tanto

um caráter prescrito quanto político adaptativo. O primeiro aspecto pode ser observado no assentamento dos documentos legais do sistema educacional como forma de aplicar a meritocracia. O caráter político adaptativo não contextualiza o processo, o faz na “carona”; da “brisa” democrática que despreza os desiguais e duplamente excludente, porque seleciona os privilegiados e dentre esses são escolhidos os considerados melhores para liderar e ocupar postos de destaque na hierarquia. (*Ibidem*, p. 50)

O que não é levado em consideração neste modelo voluntarista é a desigualdade de condições para competir. E o sistema educacional no Brasil, não oferece garantias que possibilitem minimizar as distorções que favorecem às elites, e num conflito de classes histórico, acirra ainda mais a discriminação e a exclusão social. (*Ibidem*, p. 69)

A legislação recente que trata da avaliação da educação tem sido intensa e meticulosa, principalmente a que se referencia a educação superior, alvo de maiores investimentos nos últimos vinte anos, tem atravessado diferentes governos e, via de regra, tem-se orientado a partir da aferição de resultados e da identificação de pré-condições de funcionamento ou credenciamento das instituições (nesse caso as de ensino superior), advogando para si funções de regulação e controle do sistema e reduzindo, a um mínimo, as funções

sociais da avaliação (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 56).

Existem alguns mecanismo de aferição do cumprimento das metas estatais para a educação, como os famosos provões (Provinha Brasil, voltada para a alfabetização; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes) direcionados para todos os níveis de ensino, mas que não servem para negar a hipótese inicial da inexistência de parâmetros nacionais de avaliação docente, por não corroborar nem de longe com o que se acredita ser a melhor maneira de diagnóstico e balizamento do trabalho dos professores brasileiros.

CONCLUSÃO

Avaliar o trabalho docente ou até o sistema de ensino de um país a partir de uma prova pode revelar, talvez, a pontinha do *iceberg*, mas na realidade prova quase nada no que se refere a uma compreensão mais íntima e verdadeira das precisões de mudança, apenas que essa metodologia de avaliação por si só é ineficiente.

Há uma deficiência de instrumentos fidedignos para avaliação dos professores no Brasil. Uma matriz já ajudaria as instituições formadoras e os professores. Estamos procurando amadurecer essas questões para

dar maior clareza do que se pretende na formação de professores.³

São palavras do então Ministro da Educação brasileiro, Fernando Haddad, proferidas em 24 de maio de 2010, no Seminário Internacional – Avaliação de professores da educação básica: uma agenda em discussão, que ocorreu no Rio de Janeiro e contou com especialistas nacionais e internos no assunto.

Até hoje nada foi feito nesse sentido no Brasil, apesar de ainda ter sido anunciado que se consultaria a sociedade acerca de itens que possam fazer parte de um exame nacional de professores, no desejo de se criar um banco nacional de docentes, uma relação de profissionais de educação qualificados que poderiam ser contratados por qualquer município brasileiro, com objetivos que foram publicados no Diário Oficial da União, em 24 de maio de 2010⁴.

Pudemos descobrir ao longo desse desafiador trabalho que uma preocupação mais sistemática com a avaliação docente no Brasil é recente, que o tema tem marcado presença na agenda de discussões de inúmeros países, ficando ao seu término, nossa esperança, como pesquisadores,

docentes/discentes e amantes da educação, que realmente se invista na criação de um modelo de avaliação docente de caráter mais holístico, para o Brasil, internacional, considerando-se os contextos sociais onde serão implantados, que perceba com profissionalismo e que se avance também nesse sentido, essa especial categoria, indispensável para a ascensão e edificação de uma melhor sociedade e que tais projetos consigam atingir também o setor privado, onde em muitos aspectos, ainda mais fortes, tem se dado uma agreste proletarização desses profissionais no interim de um sistema mercantil de educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza; BALZANO, Sonia. Progressão na carreira do magistério e avaliação de desempenho. *In*: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (orgs.). **Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação: PRASEM III**. Brasília: FUNDECOLA/MEC, 2001.

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação**. Campinas, vol. 12, n. 4, dez. 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da Administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

³ Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2010/05/ha-uma-deficiencia-na-avaliacao-dos-professores-no-brasil-diz-fernando-haddad-2914286.html>>.

⁴ Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa1421_10.htm>.

- CONCEIÇÃO, Darinêz; MOTA JÚNIOR, Willian da; MAUÉS, Olgáises. **As políticas de avaliação para a educação superior brasileira e o trabalho docente no contexto neoliberal.** In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- MACHADO, Ana Luiza. América Latina e Caribe: situação educacional atual e desafios a enfrentar. In: BALZANO, Sônia. (Org.) **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.
- MANCEBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**, vol. 7, n. 13, jan./jun. 2002.
- MENDES, José Tadeu Neris. **Avaliação de desempenho docente:** prós e contras na fala do professor Salvador. 2009. 111f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). UNEB: Salvador, 2009.
- MIRAGLIA NETO, Francisco. Universidade saber e interesse. **Universidade e Sociedade**, vol. 4, n. 7, 1994.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- PACHECO, José Augusto. Avaliação do professor: alguns consensos. **Noesis**, mar./jun. 1997.
- SGUISSARDI, Valdemar. (org.). **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. São Paulo: Autores Associados. 1997.
- TORRECILLA, F. Javier Murillo. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América Latina e Europa. In: BALZANO, Sônia. (Org.) **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.
- UNESCO; BANCO MUNDIAL. **Peligro y promesa:** la educación superior en los países en desarrollo – resumen de las conclusiones alcanzadas por el Grupo de Estudio sobre Educación Superior y la Sociedad. 2000. Disponível em: <<http://www.tfhe.net/press/summary>>. Acesso em: 22 de dez. de 2011.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

COMPETÊNCIA DOCENTE FRENTE À DEMANDA SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Vanda Pereira Leite Dias⁵
Fabiana de Oliveira Pinto⁶

RESUMO

As perspectivas da sociedade contemporânea remetem para a necessidade de um dinamismo maior no processo de ensino e aprendizagem, na qual se percebe que a ciência e a tecnologia têm avançado significativamente. A questão que norteia essa pesquisa indaga sobre o papel do professor frente a tais demandas, pensando o conceito de competência e mais especificamente discutindo sobre o que é necessário para que a ação docente aí se faça significativa. A pesquisa aqui apresentada também faz menção ao avanço das políticas públicas educacionais brasileiras para a formação do professor e fundamenta-se nos referenciais de competência propostos por Perrenoud, que espelham uma formação docente mais para formativa nesse contexto de grandes transformações vivenciadas e reconhecidas como prioritárias, e ainda traz contribuições de autores que versam sobre a nova geração de aprendizes, como Rui Fava, buscando compreender um pouco melhor essa demanda educacional. O caminho trilhado para a pesquisa foi de cunho bibliográfico e descritivo. Contudo, pode-se perceber que o fazer docente muitas vezes ultrapassa os muros das instituições escolares, devendo ser um fazer diário e reflexivo numa sociedade em contínua transformação.

Palavras-Chaves: *formação docente; competência docente; sociedade contemporânea.*

⁵ vanda-leite@hotmail.com

⁶ fabypint@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Diante de todos os desafios que envolvem a profissão docente, percebemos um novo paradigma frente às demandas sociais e educacionais postas na contemporaneidade. O presente estudo registra alguns conceitos de autores que fazem constatações a respeito da docência e de suas competências, retratando aspectos necessários da profissão docente para a contemporaneidade.

Nesse sentido a pesquisa visa responder a seguinte indagação: Diante do contexto contemporâneo que competência(s) o profissional docente deve possuir para possibilitar uma aprendizagem significativa? E ainda: As instituições de formação lhes favorecem tais competências, as habilidades demandadas na atualidade?

As políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas que trouxe para o centro da cena as novas propostas curriculares, definindo parâmetros para formação inicial e continuada de professores. O objetivo desse estudo é analisar o papel do docente na contemporaneidade, enfocando o debate e o conceito de competência, a necessária para o contexto educacional.

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os fundamentos teóricos e

epistemológicos das diretrizes, versa sobre as competências e áreas de desenvolvimento profissional, necessárias à formação do professor com um novo perfil, mais adequado às exigências sociais e educacionais, defende aí que o professor tenha uma formação nuclear, numa determinada concepção de competência que permita mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação significativa.

Como metas, com o propósito de alcançar o objetivo geral, foi realizado um levantamento, através de documentos oficiais – Leis – onde se percebe a indicação de políticas voltadas para a formação docente. Diante do que propõe os referenciais curriculares para a formação de professores pensando no seu trabalho, isto é, do que enfrentam efetivamente na sua atuação profissional.

O presente estudo tem a contribuição de Perrenoud que atribui à ação do docente, num contexto de constantes transformações, que demandam uma nova formação, saber desenvolver atividades de organização e de direção de situações de aprendizagem; como administrador da progressão das aprendizagens; capaz de conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; para trabalhar em equipe; participar da

administração da escola; podendo informar e envolver os pais; sendo competente para utilizar as novas tecnologias e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, além de administrar a sua própria formação contínua.

O presente texto, discorrerá também sobre a chamada “educação 3.0”, ideia de Rui Fava, buscando entender o ensino para uma nova geração de aprendizes. Visando o desafio da profissão docente em perceber suas práticas frente aos quatro pilares da educação, com a contribuição de Antunes (2004).

A pesquisa realizada para o desenvolvimento desse estudo é descritiva de cunho bibliográfica, com abordagem qualitativa versando por uma visão holística a despeito do problema.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertação, teses e bibliográficas virtuais.

FORMAÇÃO DOCENTE E REFERENCIAL CURRICULAR

No cenário contemporâneo cada vez mais se reconhece a importância de formar

pessoas capacitadas para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Diante dessa demanda social suscita-se a relevância do grau de competências dos docentes. É notório, no Brasil, o aumento de instituições de ensino superior (IES) e, de igual forma, a oferta de cursos de graduação, como também de pós-graduação, com crescimento substancial. Em consequência desse cenário, geram-se políticas públicas que se voltam para o desenvolvimento de tais competências, para uma mais adequada qualificação desses profissionais.

O Art. 61 da LDB versa sobre:

[...] a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- 1.a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- 2.aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A LDB aponta nesse artigo que visa proporcionar uma educação de qualidade, formando inicialmente e continuamente o profissional docente, tendo em vista potencializar as possibilidades de aproveitamento em sua área de atuação.

As diretrizes nacionais para a formação docente (BRASIL/CNE Res. nº.

01/2002), destina-se à regulamentação dos cursos em nível superior de licenciatura e graduação plena, toma como fundamento, os referenciais para formação de professores (BRASIL, 1998) e o parecer do CNE nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os fundamentos teórico-epistemológicos das Diretrizes.

Esse parecer tem como um dos objetivos “sintonizar-se” com as demandas da formação geral. Esse documento intenciona o processo de ressignificação da educação básica, fundamentada na revisão de conceitos das iniciativas da gestão e organização pedagógica. Nesse sentido, discute-se sobre as competências e as áreas de desenvolvimento profissional, necessárias à formação do professor com novo perfil e mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

O Parecer nº. 09/2001 defende que o professor tenha uma formação nuclear, uma determinada concepção de competência que permita o docente mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação. Sendo assim, a construção de competências deve ultrapassar os conteúdos e a abordagem metodológica de modo a organizar um percurso de aprendizagem de forma que articule teoria e prática, pressupondo o “[...] exercício das práticas profissionais e as reflexão sistemática sobre elas” (BRASIL, 2001, P. 30).

Para Melo (1999, p. 4)

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela própria função social.

Nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998, p. 63) diz que

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Criada em, 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores. A prioridade é alcançar os professores de educação básica dos sistema público de educação. As instituições de ensino superior, federais, estaduais e particulares, produzem materiais de orientação para cursos a distância (Modalidade de educação mediada por tecnologias em que alunos e professores estão separados espacialmente

e/ou temporalmente, digo, não estão fisicamente presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem) com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB (MEC, 2006). A Educação a distância é caracterizada por uma comunicação de múltiplas vias, possibilitando ampliação em meio às mudanças tecnológicas como um ensino alternativo para superar limites de tempo e espaço.

Em 2005, o governo federal iniciou uma série de investimentos para garantir educação de qualidade para todos, destacando-o como “Ano da Qualidade da Educação Básica”. Em continuidade a esses investimentos, em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que define uma agenda de fortalecimento da Educação Básica, com metas a serem alcançadas, pautada na formação de docentes, no piso salarial nacional dos professores e em novos instrumentos de financiamento, avaliação e responsabilização das escolas e demais agentes públicos. (BRASIL 2009, p. 13)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em regime de colaboração, pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, oferece apoio técnico e financeiro, como também, coordena o desenvolvimento do programa (MEC, 2006). O MEC lança o Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica, com a intenção de formar mais de 330 mil professores que atuam na educação básica sem qualificação adequada, ou seja, sem graduação, como também professores que atuam em áreas diferentes de sua formação (MEC, 2007). De acordo com um censo realizado em 2007, cerca de 600 mil professores da educação básica não possuíam graduação e atuavam em áreas diferentes das suas formações.

O censo de 2007, apresenta resultados como: perfil dos profissionais, formação do professor, característica de escolaridade (área de formação de graduação e pós-graduação, formação continuada). Constituindo-se em informações importantes para o planejamento e a monitoração de ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais (BRASIL, 2009, p.25).

O Plano Nacional de Formação de Professores foi instituído pelo Decreto 6755/2009, prevendo um regime colaborativo entre a União, Estados e Municípios, elegendo um plano estratégico inicial, para professores que atuam nas escolas públicas. Essa ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A

prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio), está em vigor desde 2007.

O Ministro da educação, dessa vigência, Fernando Haddad, suscitou que “o objetivo do sistema é dar a todos os professores, em exercício, condições de obter um diploma específico na sua área de formação” (MEC, 2009).

Diante de tamanha responsabilidade, a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atuando como agência de fomento à pesquisa brasileira na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados brasileiros. Passou a receber o dobro do seu orçamento para assumir e responsabilizar-se pela formação dos docentes, onde o seu papel é acompanhar a dinâmica dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

A realidade educacional brasileira vem avançando, políticas que qualificam o ensino e a aprendizagem estão surgindo, como é o caso do Programa de Formação Continuada, que possibilita aos professores das escolas públicas, acompanharem o avanço de novas teorias, levando a atualização contínua da prática docente, conduzindo novas possibilidades de aprendizagem, versando um fazer significativo diante da demanda social.

COMPETÊNCIA DOCENTE

É notório a evolução constante da ciência e da técnica, a sociedade e o mercado de trabalho exigem que as Instituições de Formação de Professores percebam a tarefa de proporcionar ao estudante de licenciatura os saberes articulados entre o “saber” e o “saber fazer” (ANDRÉ E DIAS, 2009). Como diz Isabel Alarcão (*In*: PIMENTA, 2000) a relação entre “saber fazer” e “saber fazer bem” implica necessariamente a uma prática epistemológica que “tem como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais.”

Segundo Fialho (*et al*, 2006, p.77) a “Competência pode ser definida como uma ampla combinação de conhecimentos, habilidades e características pessoais que resultam em comportamentos que podem ser observados e avaliados”. Sendo assim podemos compreender que competência é um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades.

Percebe-se que o ofício de professor está se transformando, visto que, o trabalho por projetos, a autonomia, as diferentes pedagogias e as situações de aprendizagens diversas, levam esse profissional a perceber práticas inovadoras emergindo novas competências que devem orientar a

formação inicial e continuada dos professores, contribuindo contra o fracasso escolar e o desenvolvimento da cidadania, recorrendo à pesquisa e a prática reflexiva.

Phillipe Perrenoud (2001a, p.8 - 12), doutor em sociologia e antropologia, atua nas áreas relacionadas ao currículo, às práticas pedagógicas e à formação nas faculdades de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, e no contexto dos seus estudos desenvolveu e aqui se apresenta dez grandes famílias de competências para o fazer docente: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das atividades; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação continuada.

Perrenoud esclarece que o fazer docente vai muito além da profissão de “professor”, pois suscita que o ofício do docente ultrapassa os muros da escola, é um fazer diário, reflexivo que caminha em todos os âmbitos onde a educação é possível.

A educação contemporânea articulada à necessidade do domínio de competências, desafia os professores a

perceberem suas práticas diante dos quatro pilares da educação. Fundamentando-se nos conceitos de conhecimento de Jacques Delors (1997), autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um Tesouro a Descobrir”.

O educador deve organizar-se buscando quatro aprendizagens essenciais que seriam: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir as competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento; **aprender a fazer** que enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho; **aprender a viver juntos**, a viver com os outros, onde o professor deve perceber a escola como centro de descoberta do outro e também um espaço estimulador de projetos solidários e cooperativos, identificado pela busca de objetivos comuns; **aprender a ser**, significando que todo ser humano deve ser preparado na íntegra, capaz de ter pensamentos autônomos e críticos e também formular o próprio juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias (ANTUNES, 2004, p. 13-15). Assim, é fácil de se perceber que os quatro pilares da educação servem de base educacional para os saberes e competências a serem

adquiridos no âmbito educacional, visando uma formação holística do indivíduo.

O FAZER DOCENTE E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade é fruto de uma cultura que produz e se reproduz através da aprendizagem, integrando diversas informações disseminadas por vários meios, em um processo de constante modificação. A sociedade contemporânea, “do conhecimento ou da informação”, determina-se por condições apresentadas pela cultura, a despeito das tecnologias, onde a informação é vista de forma rápida, dificultando uma compreensão reflexiva.

Na prática docente contempla-se proporcionar condições e habilidades para que os indivíduos possam lidar com essa realidade. Sabemos que o aprendizado apoiado nos conteúdos não basta, é essencial que se possibilite o desenvolvimento do desejo de conhecer, a compreensão, com uma aplicabilidade efetiva desse conhecimento, para que o torne significativo para a vida do indivíduo

O papel da escola e do docente frente às demandas tecnológicas da sociedade do conhecimento, deve se fazer percebendo a utilização das tecnologias e a instrução de como trabalhar com as mensagens que se produz nesse meio. As instituições escolares estão inseridas na sociedade da informação sendo necessário

conectar-se com as novas demandas da sociedade preparando os discentes, para o enfrentamento participativo e proativo de sua geração.

Rui Fava (2012) nos diz que “estamos na era da inteligência em rede, num sistema de colaboração e participação mútua”. Desta forma, o professor, nos dias de hoje, precisa realizar seu trabalho com competência, diante de uma sociedade evolutiva, onde a informação não cabe exclusivamente à escola, tendo a consciência de que existem vários meios que podem levar o sujeito ao raciocínio e ao conhecimento e de que a aprendizagem pode acontecer de várias formas além da tradicional aula expositiva.

O profissional deste século precisa de muito esmero para fazer frente às demandas da sociedade. O objetivo não é formar só cidadãos, o que já é uma missão bastante grandiosa, ele é ainda muito mais complexo. Na verdade, as questões estão menos visíveis, aprofundadas em conhecimentos mais significativos como o desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente as que estão ligadas direta ou indiretamente às mídias, atendendo uma demanda de maior interatividade e que permita contemplar a interdisciplinaridade da enorme inteligência coletiva, tornando o processo de ensino\aprendizagem muito mais ativo que passivo favorecendo uma quebra de

paradigma de que o professor é o detentor do saber.

Rui Fava (2012 p. 92) cita que “cada vez mais mídias passivas e tradicionais são substituídas por mídias participativas e interativas. Cada vez mais a convergência midiática forçará uma transformação cultural e mediada em que os estudantes são incentivados a procurar novas informações”.

O autor versa sobre a inteligência em rede que remete para um sistema de colaboração e participação mútua. Convém dizer que essa participação cultural diante de atitudes e de comportamentos entre as pessoas, não acontecem apenas por intermédio das tecnologias. “As tecnologias não mudam o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos. O processo de ensino e aprendizagem tornou-se coletivo, e portanto devemos usufruir da enorme inteligência coletiva presente em qualquer instituição de ensino” (*Ibidem*, p. 93).

A inteligência coletiva gera uma comunidade de conhecimentos, permitindo melhorias do ensino aprendizagem, Pierre Lévy (*apud* FAVA, 2012) contribui significativamente, com essa temática em relação aos problemas de aprendizagem, onde a interdisciplinaridade envolve o todo, contudo percebe-se que a discussão não se dá em torno de uma única disciplina ou de um único professor.

Vivemos um período em que a educação transcende as instituições escolares, o aprender se faz a todo momento e em lugares diferentes, tem-se novos espaços de ensino e aprendizagem, presenciais e virtuais. Diante dessa realidade o papel do professor vai se alterando e se incorpora a novos papéis como o de mediador, facilitador, gestor, mobilizador e motivador (*Ibidem*, p. 92).

Os estudantes contemporâneos têm as informações ao seu alcance, a um click, são os nativos digitais. Diferentemente das gerações anteriores, “são imprevisíveis e migratórios demonstrando uma declinante lealdade a qualquer tipo de processo padronizado. Se os alunos das gerações passada eram indivíduos isolados, silenciosos e invisíveis, os jovens atuais são conectados, barulhentos e públicos” (FAVA, 2012 p. 95).

Tem trazido mudanças de paradigmas, o emprego de tecnologias na educação se dá trazendo um ambiente mais audiovisual, instantâneo, com ampla abrangência, com facilidade de ver, de ouvir, de falar e escrever a qualquer e a todo o momento e lugar. Os conceitos de ensinar e aprender diante dessa realidade se alteram, conseqüentemente o agir do docente deva favorecer a metodologias diferentes, com todas essas transformações. A contemporaneidade requer um docente que saiba “oferecer causas, muito mais que

conteúdo, que promova o desafio e a necessidade, que estimule e não apenas exija” (FAVA, 2012 p. 96).

O que mudou? Não é a capacidade de atenção do aluno, mas suas possibilidades de aprender. Existem vários caminhos, onde estão presentes a sonoridade de uma música, a tensão de um bom filme, o encanto e desencanto da *Internet* e o ambiente de sala de aula que se torna penoso e estressante, ao passo que se afasta muito da realidade em que se vive.

Rui Fava versa sobre a realidade da geração Y, onde o aprendente dessa nova geração absorve informações de uma forma diferente, portanto, os métodos de ensino precisam ser geridos, de forma significativa e que tenham importância imediata para a vida do discente, ou seja, que faça valer o tempo no âmbito escolar.

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo como força propulsora a formação docente, frente às demandas sociais com enfoque no conceito de competência e sua aplicabilidade no contexto educacional, as políticas públicas brasileiras, têm contribuído significativamente com propostas curriculares, definindo parâmetros para formação inicial e continuada de professores, enfocando a prática docente, dentre outros fatores apontados.

É notório que a sociedade evolui, sendo assim, faz-se necessário o avanço de habilidades e competências, por parte dos docentes, para que possam acompanhar o processo evolutivo da contemporaneidade e promover o mesmo desenvolvimento para os discentes.

Buscando o objetivo proposto, essa pesquisa fundamentou-se em concepções de autores que contribuíram significativamente no âmbito da temática abordada, que envolve o papel do professor, na contemporaneidade, compreendendo que competência docente, é um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades. É notório compreender tais competências como um referencial, um guia para compreensão do processo de formação docente.

Nessa perspectiva se refletiu sobre os conceitos fundamentais da educação, que o docente possa adquirir habilidades para a compreensão e apropriação dos instrumentos do conhecimento, também, a preparação para o âmbito do trabalho aprendendo a fazer, a cooperar para relações mútuas de convivência, e enfatizar a autonomia e a criticidade no sentido de perceber-se capaz de tomar decisões por si só.

É evidente a evolução constante da ciência e da tecnologia, a sociedade e o

mercado de trabalho, conseqüentemente, exige-se e se espera que os profissionais docentes acompanhem essa evolução, e que as instituições de ensino superior perceba a tarefa de proporcionar aos futuros professores os saberes articulados entre saber, e conseqüentemente, saber fazer de forma a alcançar a demanda social na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. “Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino”. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000. pp. 159-190.

Antunes, C. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.755**. 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**: parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 24 de mai. de 2013.

BRASIL, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília. Mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORES, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1997.

DIAS, Hildizina Norberto (UP/Maputo) e ANDRÉ, Marli (PUC/SP). A Incorporação dos Saberes docentes na Formação de Professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. vol. 1, n. 3, dez. 2009, p.76-89.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**. dez. 1999, vol.20, n.68, p.45-60.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

_____. Dez Novas Competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n.17, mai-jul, 2001, pp.8-12.

FIALHO, Francisco A. P. *et al.* **Gestão do conhecimento e aprendizagem**. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2. ed. Cuiabá: Carline e Caniato Editorial, 2012.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

**COMO FAZER SOCIOLOGIA?
UM DIÁLOGO ENTRE ALGUNS CONTEMPORÂNEOS:
BOURDIEU, ALEXANDER, GIDDENS E DOMINGUES**

Levy Castelo Brandão Barbosa⁷

RESUMO

A indagação sobre como fazer sociologia faz-se bastante recorrente a qualquer pesquisador desse campo do conhecimento. Direta ou indiretamente sua resposta se delinea ao longo das pesquisas enquanto artesanato intelectual, que transposto para a prática, realizando-se no ofício de sociólogo, não deixa de enfrentar aquelas que são as mais dilemáticas proposições que se põem diante da sociologia contemporânea, indivíduo x sociedade, sujeito x objeto, estrutura x ação, micro x macro, teoria x prática. Mas aí, justamente, também se encerra o esforço de reconciliá-las. O presente estudo aborda, mesmo que de maneira bastante panorâmica, essas questões a partir de um diálogo provocado entre Bourdieu, Alexander, Giddens e Domingues, buscando oferecer um caminho para o fazer sociológico.

Palavras-Chaves: fazer sociológico; dilemas sociológicos; sociologia contemporânea.

⁷ levy.brandao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Uma das primeiras questões que povoa minha mente quando me proponho à atividade sociológica é: que referencial teórico-metodológico seguir? E promover essa escolha não é algo tão simples, tendo em vista que cada modelo teórico foi constituído a partir de concepções epistemológicas, maneiras específicas de compreender o humano, como os seres sociais se relacionam entre si, os limites da sua ação; formas de percebê-lo que o toma como sujeito, ou objeto, ou seja, que dá relevo a aspectos mais da objetividade, ou da subjetividade desses seres; e ainda, qual o peso da atividade empírica ou da própria teorização sobre o estudo a ser desenvolvido.

Não é fácil por todos eles serem válidos, considerando-se é claro, os contextos onde foram elaborados, os seus limites ideológicos, históricos, por oferecerem aí plausíveis explicações sobre o complexo que é o ser humano enquanto ser social. Árdua por precisar, da mesma forma, constantemente me posicionar.

Um esforço que é incessante e que mesmo que não perceba com maior racionalidade, essa objetivação⁸ da minha própria prática sociológica não me deixa. Para não contradizer o que coloquei linhas

a cima, ao enunciar essa tal objetivação inevitavelmente me posiciono favorável, nesse sentido, a um modo específico de conceber a pesquisa social, mais próximo do weberiano. Mas mesmo assim, não me limitando a ele, pois há uma infinidade de possíveis caminhos sociológicos a serem seguidos. Como aponta Giddens, a sociologia não se encontra

[...] sob o julgo de um único sistema conceitual. Entretanto, sem dúvida, isso deve ser encarado mais como um ponto forte do que como uma deficiência. Não creio que tal diversidade tenha criado um completo desarranjo; em vez disso, dá voz ao pluralismo que deve necessariamente existir ao se estudar algo tão complexo e controverso como as instituições e o comportamento social humanos. (2001, p. 17)

Falo aqui na primeira pessoa do singular, pois são as minhas angústias e orientações que me direcionam enquanto jovem pensador do social, é o peso da minha curta trajetória que incide mais diretamente sobre o meu fazer, mas inevitavelmente, ao realizar essa ação, de certo modo, novamente já deixo transparecer por que concepção de ciência social balizo minha atividade, mais especificamente a sociologia que pretendo fazer. Nessa caso,

⁸ Ou “racionalização da prática sociológica” (BOURDIEU, 1999, p. 10).

distanciando-me do criticado grupo de correntes teóricas que foi denominado de consenso ortodoxo⁹, por ele ver o comportamento humano como o resultado de forças que lhe são alheias, bem distante do que eu creio ser mais adequado.

Como colocou Anthony Giddens, ainda na introdução de uma das suas mais importantes obras, “*A constituição da sociedade*”, “por sua própria natureza, a sociologia é propensa à polêmica” (1989) e como disse Pierre Bourdieu em “*Contrafogos*” (1998), um “esporte de combate”.

Meu objetivo principal com a escritura deste introdutório artigo é confrontar o problema que escolhi para dar título ao trabalho: Como fazer sociologia? Questão que a todo momento se evidencia para mim, levando-me ao longo do meu cotidiano, não apenas acadêmico, a fazer cortes, escolhas, seleções, delimitar meu pensar e lidar com a polêmica que é inerente a essa, que eu acredito ser, uma ciência bastante bela e fundamental à humanidade, mas como ela que é o seu “objeto de estudo”, de uma atordoante dinâmica, impossível de ser completamente aprisionada.

A resposta se dará a partir de uma tentativa de por em diálogo alguns importantes pensadores da sociologia

contemporânea, quem na maior parte dos meus estudos serve como principal referência, o francês Pierre Bourdieu, com alguns outros, o pensador inglês Anthony Giddens, o brasileiro José Maurício Domingues e o americano Jeffrey Alexander, que com sua instigadora obra “*O novo movimento teórico*”, propõe debater as antagônicas questões “micro” e “macro”, “teoria” e “empíria”, “estrutura” e “ação”, que de forma também panorâmica se pretende abordar ao longo desse texto, apontando e justificando “minhas preferências”.

Apesar de orientar meu “sociologizar” principalmente a partir do referencial de Bourdieu, por ter simpatia por como esse pensador fez muitas das suas colocações, acredito também que enjaular minha “imaginação sociológica”¹⁰ somente ao que é dito em seus termos não é o mais conveniente para enfrentar a complexidade do social humano. Assim, para não cair na armadilha de uma cegueira intelectual, penso ser conveniente seguir o conselho do americano C. Wright Mills sobre o fazer sociológico:

Estimule a reabilitação do artesão intelectual desprezioso, e tente se tornar você mesmo tal artesão. Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja seu próprio

⁹ Cf. Giddens (1989, p. XIII).

¹⁰ Cf. Mills (1982).

teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício (2009, p. 56).

Afinal, não pretendo uma sociologia em cima do muro, não pretendo uma sociologia totalmente submissa à unilateralidade ou que completamente me aliene. E sim, uma Sociologia que faça parte da minha vida, ajude-me a melhor compreendê-la, mais ao estilo de um ofício, que libere minha criatividade. Prefiro buscar uma Sociologia que seja capaz de fazer frente à “arte vida e que aí ofereça meios de tentar o impossível”¹¹. Que não me permita a imobilidade perante a perplexidade do contemporâneo, que em processo, valendo-me também dos meus erros, possibilite-me “um conhecer que evolua dinamicamente com o conhecimento”¹².

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como

conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertação, teses e bibliográficas virtuais.

COMO? DIÁLOGOS PELO FAZER SOCIOLOGICO

Jeffrey Alexander é o primeiro intelectual da sociologia que convido para um breve debate que possa oferecer luz ao problema de pesquisa sob o qual está orientado o fazer deste artigo, pois ainda nos meados dos anos de 1980, motivado por um “novo movimento teórico”¹³ que se fortalecia, corrobora sobre a necessidade de se juntar a teoria sobre a ação à teoria sobre a estrutura, abordar o social a partir de uma lente variante entre o micro e o macrossociológico e assim o busca a partir de uma acurada revisão das correntes teóricas que isoladamente abordaram essas questões, como também a partir das tentativas mais recentes à sua época que as repaginavam.

O que falta a esses argumentos macroteóricos é uma concepção robusta de cultura [...] Contrariamente a essas tentativas, meu próprio trabalho começou por

¹¹ Cf. Bauman (2011, p.24) que coloca: “Nossa vida, quer saibamos disso ou não, quer apreciemos o fato ou o lamentemos, é obra de arte. Para viver nossa vida como exige a arte de viver, temos – assim como os artistas – de nos impor desafios difíceis de confrontar de perto, objetivos bem além de nosso alcance, padrões de excelência que parecem distantes de nossa capacidade para alcançá-los. Precisamos tentar o impossível!”.

¹² Cf. Bourdieu (1999, p. 19), que vale-se de Gaston Bachelard para afirmar que seria inútil procurar uma lógica anterior e exterior à história da ciência em vias de se fazer, desta forma, o conhecer deve evoluir com o conhecido.

¹³ Cf. Alexander (1986), “o novo movimento teórico na sociologia pode ser revelado pelo estudo do revisionismo dentro das tradições micro e macro”.

um compromisso com a instância cultural [...] Esbocei um modelo que concebo a ação como o elemento contingente do comportamento, que pode ser analiticamente diferenciado da mera reprodução. Essa ação pode ser concebida como fluindo em ambientes simbólicos, sociais e psicológicos. Esses ambientes, por sua vez, se interpenetram com o ator empírico concreto, que não é mais identificado com a ação puramente contingente, como acontece tipicamente nas tradições da microteoria. (ALEXANDER, 1986)

Apesar de dar grande privilégio ao debate teórico, epistemológico, por poder levar à crença de que suas colocações estão distantes de uma atividade sociológica mais empírica, algumas das questões enunciadas por Alexander, preparam muito bem o terreno para o debate que se segue. Como ele, sou levado a acreditar que a unilateralidade fragiliza o estudo sociológico e que é fundamental perceber que os que aparentam distintos critérios de verdade (micro x macro; estrutura x ação), são na verdade diferentes ângulos pelos quais se pode observar o social, da tomada como foco, de um lado a interação individual e de outro um sistema social inteiro, mas que é possível acumular conhecimento sobre o mundo a partir de pontos de vistas divergentes (*Idem*).

Concordo que as ciências sociais são diferentes das ciências naturais, mesmo das

interpretativas, por conta da sua múltipla capacidade de problematizar, por seus múltiplos discursos. Um dos mais veementes na atualidade é o da cultura, campo de estudos que muito me interessa e, com algumas ressalvas, sou levado a ratificar com mais este pensamento de Alexander.

Apenas se os teóricos gerais estiverem preparados para entrar no campo dos "estudos culturais" - equipados, é claro, com seu instrumental sociológico - é que a ponte pode ser gradualmente construída sobre o abismo. Desta vez, porém, a teorização sobre a cultura não pode degenerar em camuflagem para o idealismo. Nem deve ser cercada por uma aura de objetividade que esvazia a criatividade e a rebelião contra as normas [...] Se esses erros forem evitados, o novo movimento em sociologia terá uma chance de desenvolver uma teoria verdadeiramente multidimensional. Essa será uma contribuição permanente ao pensamento social, mesmo que não possa impedir a volta do pêndulo. (*Idem*)

De um pêndulo que varia entre os polos micro e macro, ação e estrutura. Que foi idealmente construído por nós. Mas se conseguirmos percebê-la como um ponto de intersecção, uma ponte que ao passar por ela mostre que tal cisão foi muito mais elaborada por nós, no nosso ímpeto de

apreender didaticamente o complexo social, que uma total realidade, aí sim possa integralmente servir como colocou Alexander. Para tal, vale a percepção de Bourdieu (1996), de que ela se constitui como algo que é ao mesmo tempo estruturado e estruturante.

[...] entendo que a “sociologia” não é uma disciplina genérica que se ocupa do estudo das sociedades humanas como um todo, mas aquele ramo da ciência social que concentra seu foco particularmente sobre as sociedades modernas ou “avançadas”. (GIDDENS, 1989, p. XIV)

A partir dessa citação, trago para o diálogo mais um pensador, Anthony Giddens, que como pôde ser visto, aponta que a sociologia tem por missão voltar seu olhar para as sociedades modernas e para interpretá-las deve reafiar seu gume de vanguarda.

Mas do que qualquer outra tarefa intelectual, a reflexão sociológica ocupa papel central para a compreensão das forças sociais que vêm transformando nossa vida nos dias de hoje. A vida social tornou-se episódica, fragmentária e marcada por várias incertezas, para cujo entendimento deve contribuir o pensamento sociológico criativo [...] Algumas perguntas para as quais novas respostas demonstram-se necessárias são perenes, enquanto

outras são surpreendentemente recentes. (*Ibidem*, 2001, p. 19)

Parece estimular os sociólogos que não possuem uma tarefa fácil a realizar, que poderiam se por atônitos perante a complexidade do contemporâneo. Quase que em um brado, dando continuidade a passagem citada, “diz enfaticamente”: “Sociólogos, não se desesperem! Vocês ainda têm um mundo inteiro a conquistar ou, ao menos, a interpretar” (*Ibidem*, p. 20).

Mas como fazer isso? Como interpretar? Para cumprir essa missão, que se deve acreditar não ser impossível, Giddens oferece sua “teoria da estruturação”, na qual “o objetivo é entretecer a contingência, a estrutura material e regras normativas” (ALEXANDER, 1986). Segundo ele as diferenças entre as maneiras de se perceber as ciências sociais também são ontológicas. A questão é como utilizar os conceitos de ação, significado e subjetividade e relacioná-los às noções de estrutura e coerção. Busca por um fim nesse que parece ser um dilema.

Se as sociologias interpretativas se assentam, por assim dizer, num imperialismo do sujeito, o funcionalismo e o estruturalismo, por seu lado, propõe um imperialismo do objeto social. Uma de minhas principais ambições na formulação da teoria da estruturação é por um fim a

cada um desses esforços de estabelecimento de impérios. O domínio básico de estudo das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação, não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. (GIDDENS, 1989, p. 02)

Seu foco incide duplamente sobre a compreensão da agência humana e das instituições sociais, do sujeito ou agente humano cognoscitivo e do objeto ou sociedade. “A teoria da estruturação baseia-se na premissa de que esse dualismo tem de ser reconceituado como dualidade – a dualidade da estrutura” (*Ibidem*, p. XVII), e enfrentados através do estudo das relações de tempo e espaço onde as formas de conduta são “cronicamente reproduzidas” (*Idem*) e aí a rotina funciona como elemento básico da atividade social cotidiana.

Porém, apesar de uma rotinização da sua conduta, os atores humanos, não exercem essas práticas de maneira totalmente inconsciente, melhor dizendo, “têm como aspecto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto fazem” (*Ibidem*, p. XVIII), ou seja, são detentores de capacidades reflexivas, mas, mesmo assim, não totalmente competentes para expressar discursivamente tudo o que conhecem, operam através de suas consciências práticas.

A natureza repetitiva de atividades empreendidas de maneira idêntica dia após dia é a base material do que eu chamo de “caráter recursivo” da vida social (nome que, segundo entendo, designa a recriação constante das propriedades estruturadas da atividade social – via dualidade de estrutura – a partir dos próprios recursos que as constituem).

Aqui, gostaria de abrir um pequeno e metafórico parêntese para apresentar brevemente um conceito muito caro na obra de Pierre Bourdieu, desenvolvido para superar as tensões entre as estruturas e os sujeitos agentes, que é o de *habitus*, por sentir que faz certa aproximação ao que foi colocado por Giddens acerca da conduta humana rotinizada.

O *habitus* [...] é essa “disposição cultivada”, que “permite a cada agente criar, a partir de um pequeno número de princípios implícitos, todas as condutas conformes às regras da lógica do desafio e da resposta e apenas elas”. Portanto, o *habitus*, como conjunto de esquemas interiorizados, é esse espaço intermediário – se assim pudermos dizer – que permite passar, nos dois sentidos, das estruturas determinadas ao longo do trabalho organizado do *corpus* às ações de um ator singular e à experiência que ele adquire. (BOLTANSKI, 2005, p. 160)

O *habitus* é resultante do processo de socialização, por qual todos passamos ao integrar determinado grupo social, ou para falar como Bourdieu, “campo de poder” e assim, inculcamos os elementos constitutivos desse *lócus*, sabendo como se deve fazer para coerentemente agir, através de um “sistema de disposições” que em nós se desenvolve a partir das nossas interações sociais, demarcando limites para nossa *hexis* corporal. Por aqui se explica, por exemplo, as capacidades que temos de falar determinada língua sem necessariamente termos total consciência desse processo, ou, ao escolhermos determinada forma de fazer, ou desenvolvermos algum gosto específico, cada um desses comportamentos se desenvolve e pode ser melhor compreendido com referência ao processo do *habitus*. Ou seja, um conceito com inúmeras semelhanças com o que Giddens colocou sobre o comportamento, sem necessariamente ambos os autores terem a preocupação de estarem em locais tão próximos com relação a essas questões durante os seus fazeres sociológicos, esse que inevitavelmente, tem a ver para Bourdieu com os nossos “*habitus* acadêmico”¹⁴.

Aproveitando que abri esse espaço para já apresentar algumas questões sobre Bourdieu, buscando melhor desenvolver a

reflexão sobre o fazer sociológico, insiro no debate o sociólogo brasileiro José Maurício Domingues, com o seu aparentemente controverso, mas também no caminho das sínteses teóricas, conceito de “subjetividade coletiva”. Termo que ele toma emprestado de Simmel, aperfeiçoando-o a partir de uma crítica da polarização entre individualismo e coletivismo.

O pensador também deixa transparecer em suas palavras que apesar de serem dos problemas mais frequentes das ciências sociais, estrutura e ação, não foram adequadamente enfrentados, por isso conjectura através de uma síntese entre algumas ideias de Parsons e Marx, “ator coletivo” e “classe social”, propondo a alternativa da subjetividade coletiva.

Em sua teoria, a ação dos sujeitos se dá na intersecção de causalidades.

Essa capacidade de atuar no mundo e de imprimir sua marca nele, através da qual os indivíduos são concebidos como portadores de poderes que lhes permitem lutar para realizar seus desejos e levar à frente seus projetos, é o que quero chamar de *causalidade ativa*: ela é a faculdade de causar permanência ou mudança na vida social através da ação [...] De qualquer modo, as estruturas sociais e as instituições seriam as portadoras de forças sociais que condicionam o comportamento individual, fossem

¹⁴ Ver o artigo “Campo científico” de Pierre Bourdieu.

essas estruturas e instituições anteriores aos indivíduos ou um mero resultado de sua ação. Esse efeito de influência, mais ou menos determinística, é o que quero chamar de *causalidade condicionante*.¹⁵ (DOMINGUES, 2004, p. 12-13)

Nessa passagem aparentemente em outros termos, mas ao longo da sua obra toma as noções de reflexividade, de rotinização, presentes nas colocações de Giddens, mas de forma diferenciada, pois segundo Domingues nele os “sistemas sociais” aparecem como “totalidades estruturadas” com meros padrões de relação entre os atores individuais (*Ibidem*, p. 21) e completa:

Giddens [...] nega qualquer validade à caracterização das coletividades como atores, embora ele frequentemente deslize na direção da atribuição a elas das características que deveriam ser, em princípio, privilégio de atores individuais [...] Muitas de suas discussões mais empiricamente orientadas fazem menção recorrente a coletividades enquanto atores – o que cria certa disjunção entre seus argumentos teóricos [...] (*Ibidem*, p. 21-22)

A sociologia é uma arena onde ao se realizar quase que inevitavelmente trava batalhas, algumas vezes mais direcionadas e agressivas, outras vezes mais dissimuladas – deixando implícito aquilo que com uma pitada maior de audácia, mas talvez deselegância, poderia ser explícito – mais sutis. Nas teorias contemporâneas, como chegou a deixar claro Alexander (1986), chamando de “novo movimento teórico”, muito se faz através de revisões, algumas com um uso mais criativo, outros menos, das imaginações sociológicas de seus autores. Essa criatividade se desenvolve inserida em um processo maior de relações sociais e que incide sobre a elaboração de disposições, *habitus*, como eu prefiro enunciar apoiado em Bourdieu. Todavia, a depender desse processo, outros pensadores poderiam denominar de maneira diversa, como fizeram Giddens e Domingues, respectivamente às suas distintas maneiras.

Ambos, esses dois últimos pensadores citados, como também Alexander, apesar de conclamarem em suas obras a necessidade de uma atividade sociológica que não se limite puramente às teorizações, ao meu ver, ainda permanecem

¹⁵ Domingues completa que a noção de causalidade ativa, ‘ademais, ligada a esse conceito de subjetividade individual, quase invariavelmente nos deparamos com a noção de *reflexividade* [...] e, frequentemente, também com a noção de “consequências não intencionais da ação”[...]

(2004, p. 12-13). Sobre causalidade condicionante diz que ‘costumava ser associada diretamente ao estado [...] foi amplamente concebida em termos da sociedade civil ou da cultura, ou, mais tarde, como “sistema” ou “estrutura” (*Ibidem*, p. 13).

muito fortemente no campo do que eu irei chamar, mas não de maneira inovadora, do ideológico. Bourdieu é, sem dúvidas, o que melhor balanceia suas reflexões sociológicas a partir da incessante relação entre teoria e prática, por vezes essa última aparenta ter mais voz. Para mim, ele é o quem melhor corrobora com a proposição realizada por Marx em sua XI tese contra Feuerbach, que me é cara, a qual versa: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2006).

É necessário compreendê-lo para transformá-lo. Como bem coloca Bourdieu (1998), “quem não tem uma visão mais acabada do presente, não poderia sonhar controlar o futuro”, esse que nos falta em perspectivas, tendo em vista que vivemos um período de instabilidades e repleto de crises humanas, um período complexo de ser compreendido, pois em estado líquido, como esse, muitas vezes escorre dos nossos dedos quando tentamos agarrá-lo (BAUMAN, 2001). Mas devemos permanecer vigilantes, não pela promessa de um bem-estar ao tipo do proposto anteriormente na modernidade, mas de um outro, que deva possuir bases sólidas e que

precisa ainda ser coletivamente cunhado. E nesse caso, não tenho como negar Giddens, quando ele coloca que a sociologia já faz parte de nossas vidas¹⁶ e que pode ainda ser bem melhor aproveitada.

A questão de saber o que é fazer ciência ou, mais precisamente, o esforço dispendido para saber o que faz o cientista, quer ele saiba ou não o que faz, não é somente uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem. A ordem segundo a qual deve ser conduzida essa interrogação é imposta tanto pela análise propriamente epistemológica dos obstáculos do conhecimento, quanto pela análise sociológica das implicações epistemológicas da sociologia atual que definem a hierarquia dos perigos epistemológicos e, por consequência, das urgências. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 21-22)

Acredito que fazer tal discussão é fundamental para qualquer sociólogo, entendendo que qualquer pesquisa não se faz sem teoria, mas que essa não deve ser

¹⁶ ‘Entre todas as ciências sociais, a sociologia estabelece uma relação mais direta com as questões que dizem respeito à nossa vida cotidiana [...] O fato é que a pesquisa social não está, tampouco pode se permitir estar, dissociada do mundo social que descreve. Na atualidade, a pesquisa social constitui

parte tão integrante de nossa consciência que passamos a considerá-la natural. Todos nós dependemos dessa pesquisa para identificar o que efetivamente *consideramos* senso comum – “o que todo mundo sabe” (GIDDENS, 2001, p. 14-15).

preponderante sobre os fatos da prática, sobre os dados empíricos que muitas vezes nos falam propriamente nas ciências sociais, pois são vivos, humanos como nós. O conhecimento teórico, produzido lado a lado com a prática, mas buscando bases epistemológicas seguras, bem encadeadas, nos previne de argumentações espontâneas.

É, por exemplo, fundamental recorrermos a operações estatísticas se o objeto que construímos assim solicitar, mas é da mesma maneira indispensável submeter essas operações ao rigor epistemológico. Metodologias por elas mesmas não são suficientes para um trabalho fecundo, da mesma forma, teorizar por teorizar não deve ser puramente o ofício do sociólogo, a não ser se seu objeto for em si algo do campo exclusivamente do teórico. Mas não vejo com bons olhos uma sociologia teórica, deslocada absolutamente da *práxis*, penso que mesmo uma sociologia da sociologia¹⁷, sociologia do conhecimento sociológico deve voltar-se para sua atividade mais operacional no cotidiano humano, do contrário seria unicamente filosofia.

[...] os conceitos ou métodos poderão ser tratados como *ferramentas* que, arrancados de seu contexto original, se oferecem

para novas utilizações [...] empenhar-nos-emos em evitar que o saber sociológico possa parecer como uma soma de técnicas ou como um capital de conceitos, separados ou separáveis de sua utilização na pesquisa [...] a questão da filiação de uma pesquisa sociológica a uma teoria particular do social [...] é sempre secundária [...] (*Ibidem*, p. 13)

A crítica, “a razão polêmica”¹⁸ é o mais forte instrumento de combate ao tradicionalismo teórico e o refletir sobre o próprio fazer sociológico, mantendo-se em vigilância sobre a adequação dos pressupostos¹⁹ que devem orientar essa prática, fundamental. É importante um dialética constante e talvez até tensa entre razão e experiência. Ambas, teoria e prática são condições fundamentais, como coloca Bourdieu já “passou o tempo das hipóteses descoidas e móveis, assim como passou o tempo das experiências isoladas e curiosas. Daqui em diante, a hipótese é síntese” (*Ibidem*, p. 80).

Com efeito, ao decidir correr o risco de perder tudo a fim de ganhar tudo, o cientista coloca, a todo o momento, à prova dos fatos que ele interroga, tudo o que está implicado em sua interrogação. Se é verdade que, em sua forma mais acabada, as proposições científicas são conquistadas contra as

¹⁷ Como faz Bourdieu e seus colaboradores em “O ofício de sociólogo”, obra aqui utilizada com a tradução “a profissão de sociólogo”.

¹⁸ *Ibidem*, p. 40.

¹⁹ Cf. Bourdieu (*Ibidem*), “vigilância epistemológica” e “vigilância metodológica”.

aparências fenomenais e pressupõem o ato teórico [...] segue-se que elas só conseguem encontrar sua prova na coerência total do sistema completo dos fatos criados pelas – e não para as – hipóteses teóricas que devem ser validadas. (*Ibidem*, p. 81-82)

O papel da sociologia, conforme Bourdieu (1996, p. 15) é captar a lógica mais profunda do mundo social. Apenas indissociando teoria e prática isso é possível. Esse pensador, ao longo de suas produções intelectuais reitera a importância da pesquisa empírica como mecanismo de prova, fala por vezes com apreço sobre a utilização de perspectivas aparentemente opostas (macro x micro, quali x quanti, estatística x etnografia), acreditando que somente assim, se possibilita através da atividade sociológica o mais abstrato e o mais concreto do universo social. O real e o racional estão em frenética relação. Através da pesquisa busca-se apreender o invariante na variante observada²⁰, e ainda, esclarecê-lo.

O pesquisador, ao mesmo tempo mais modesto e mais ambicioso do que curioso pelos exotismos, objetiva apreender estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço

social ou mecanismos de reprodução desse espaço e que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão da *validade universal*. Ele pode, assim, indicar as diferenças reais que se separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas – ou das “almas” –, mas nas particularidades de *histórias coletivas* diferentes. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999)

Por tais motivos, agrado-me pelas construções sociológicas desse pensador e um ponto chave para caminhar rumo à superação do que já compôs indissociáveis polos em dilemas sociológicos, creio ser sua categoria do *habitus*.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintas [...] mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes [...] Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias de percepção, desses princípios de visão e de divisão, as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas [...] As diferenças associadas por posições diferentes [...] as práticas e sobretudo as *maneiras* [...] como as diferenças constitutivas de

²⁰ Cf. Bourdieu (1996, p. 15).

sistemas simbólicos [...] como *signos distintivos*. (*Ibidem*)

Distinções produzidas em um espaço social e simbólico, mecanismos distintivos que contribuem para a revelação das propriedades sociais em seus níveis micro e macro, e que apesar de revelarem as estruturas, essas não sufocam totalmente as possibilidades de ação dos seres sociais, sendo assim ao mesmo tempo, sujeitos e objetos, imersos no campo, espaço social das relações humanas.

Desse espaço é que falamos, do social que nos contém como pequeninos pontos, mas que ao mesmo tempo está contido em cada um de nós²¹ e dessa forma foi possível escrever essas introdutórias elucubrações sociológicas, dessa maneira pude como um artesão experimentar novos arranjos, sem jamais esquecer aquela máxima de aprender com os erros, nunca deixando de ser crítico.

CONCLUSÃO

Com a consciência de que não é possível apreender completamente o real, nem produzir generalizações completamente válidas universalmente, mas que mesmo assim é possível compreender aspectos do complexo que é o

humano é que chego a esse momento do trabalho. Sei, com toda a certeza, que inúmeras outras possibilidades de enunciação discursiva são possíveis, mas dentro dos limites que me propus para realização desse artigo, que talvez seja ainda melhor definido se o classificarmos como um ensaio, espero ter cumprido com meus objetivos iniciais.

Essa que, como toda a pesquisa, foi realizada enfrentando-se grandes desafios. Em muitos momentos em tom bastante experimental, mesmo introdutório, e mais, por compor uma fase ainda muito especulativa de um trabalho maior para o qual servirá de suporte e que integrando-o poderá mais diretamente confrontar-se com o empírico, o real e testar sua mais integral validade.

Zygmunt Bauman coloca que

[...] "Escrever significa para o poeta romper com a muralha atrás da qual se esconde alguma coisa que 'sempre esteve lá'" [...] os porta-vozes do óbvio, do auto-evidente e "daquilo em que todos nós acreditamos" são falsos poetas [...] se não quisermos partilhar do destino dos "falsos poetas" e não quisermos ser "falsos sociólogos", devemos nos aproximar tanto quanto os verdadeiros poetas das possibilidades humanas ainda ocultas; e que por essa razão

²¹ Na linha do pensamento de Pascal, Bourdieu (*Ibidem*, p. 27) coloca que o espaço social o engloba como um ponto, mas esse ponto é um ponto de vista,

que está situado em outro ponto nesse espaço social, uma perspectiva definida pela posição objetiva que é assumida.

devemos perfurar as muralhas do óbvio e do evidente, da moda ideológica do dia cuja trivialidade é tomada como prova de seu sentido. Demolir tais muralhas é vocação tanto do sociólogo quanto do poeta, e pela mesma razão: o emparedamento das possibilidades desvirtua o potencial humano ao mesmo tempo em que obstrui a revelação de seu blefe. (2001, p.231-32)

Apesar de não ser tão ortodoxo trazer para as minhas considerações finais uma longa citação de outro pensador, acredito que reiterá-la nesse momento é totalmente conveniente, até porque não pretendo ortodoxias, talvez negá-las por acreditar que muito nos privam da verdadeira criatividade, daquela que não deve permanecer adormecida em cada um de nós.

Portanto, ao longo do trabalho fui retomando algumas pequenas passagens de pensadores de vulto na sociologia contemporânea, alguns mais que outros, é bem verdade, tentando um breve e proposital diálogo entre eles, para indiretamente mostrar o quão complexo é fazer sociologia e diretamente, que mesmo assim, não é impossível realizá-la. Considerando-se o momento humano que vivenciamos contemporaneamente fundamental buscar essa prática.

É claro que fiz recortes e deixei muitos importantes aspectos das suas

teorias de fora desse trabalho. Reconforto-me pelo fato de que o fazer da sociologia não é algo unânime quanto aos seus procedimentos, mas precisamente, é resultado de arbitrárias, mas situadas escolhas. Experiência totalmente válida para mim e que eu espero que possa contribuir para outros, um exercício de imaginação sociológica, nas vias de um aprender a pesquisar, pesquisando.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey. **O novo movimento teórico**. RBCS, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOLTANSKI, Luc. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (orgs.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Trad. Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

DOMINGUES, José Maurício. **Ensaaios de sociologia:** teoria e pesquisa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Em defesa da sociologia:** ensaios, interpretações e tréplicas. Trad. Roneide Majer, Klauss Gerhardt. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Org. Celso Castro. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

AVANÇOS E DESAFIOS DA MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA

*Humberto Soares da Silva Lima**

RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar um panorama conceitual da modalidade de ensino a distância, EaD, a partir dos avanços e desafios sofridos no processo de informação de conhecimentos, trazendo à tona as realidades que circundam a educação na sua totalidade enquanto variação do conhecimento. Serviram de aporte teórico para as discussões introdutórias acerca da educação a distância, os seguintes teóricos: Belloni (1999), Holmberg (1977), Keegan (1991), Moore (2007), Perry e Rumble (1987) e Peters (1973). O início do ensino a distância se deu através da necessidade de haver uma evolução quanto ao acesso às informações, bem como na apropriação de novas metodologias e conhecimentos oriundos de cursos de capacitação e aperfeiçoamento. As discussões se deram a partir das conceituações dos autores em relação à evolução da modalidade de ensino, uma vez que garantem uma contribuição geradora de conhecimentos à educação. Por conta do processo de evolução marcante à educação, a modalidade de ensino a distância se transformou, de modo geral, numa nova percepção de transmissão de conhecimentos, de modo que se obtém de forma gradativa a construção de sentidos e formação de processual de novas orientações educacionais.

Palavras-Chaves: educação a distância; informação.

* Mestrando em Educação – UNASUR; Graduado em Letras – UFAL, 2011.

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços e perspectivas que circundam a modalidade de ensino a distância, doravante EaD, o presente artigo tem como objetivo abordar um panorama histórico e conceitual a partir dos progressos educacionais cujas realidades geraram um desenvolvimento na educação.

As realidades que designam um conhecimento acerca da estrutura da educação estão, de certa forma, propiciando, por sua vez, um desenvolvimento quantos aos ramos de pesquisas sobre o universo educacional. A educação pode ser entendida como um conjunto de ações pedagógicas das quais possibilitam um processo de ampliação e (re)significação do conhecimento, tanto com a finalidade de atender as diversas realidades ao longo da disseminação do conhecimento, como com o intuito de gerar novas relações educacionais através da “universalização do ensino” (LUCHESE, 1989).

O termo “universalização do ensino” está para as realidades e desenvolvimentos participativos de uma educação promissora, assim como a educação a distância está para a construção de uma modernização na educação. Modernização no seu mais amplo sentido, ou seja, entendida como uma junção de

características (educacionais, linguísticas e processuais) veiculadas a uma possibilidade desafiadora a vários níveis. O desafio na educação, como um todo, acontece a partir do momento em que se observa a construção de métodos e entendimentos, sobre a adaptação do conhecimento, de diversas áreas e maneiras, a serem aplicados de forma acessível e cabível ao contexto educacional em vigor.

É sabido que o contexto educacional está atrelado à forma de educação tradicional, uma vez que se entende como educação o conhecimento transmitido pelo professor ao aluno no universo da sala de aula. Em contrapartida, uma nova modalidade vem se ramificando com o passar dos anos: a educação a distância.

Em se tratando de um estudo acerca do ensino a distância, percebe-se que há uma vasta área a ser conhecida, principalmente no que concerne ao panorama histórico, uma vez que se compreende essa modalidade desde a Grécia antiga e Roma, através das cartas por correspondência entre povos, até os dias atuais com as dinamicidades do ensino tecnológico, superior e pós-graduação.

O ensino de modalidade a distância recebeu algumas denominações cujas nomenclaturas, ao longo dos anos, vieram mudando através dos avanços dos estudos, a saber: *estudo aberto* – *educação não*

tradicional – estudo externo ou extensão – estudo por contrato – estudo experimental. No entanto, nenhuma das nomenclaturas substituem, de fato, o termo atual EaD, pois implica num ensino em que: continua, expande, cresce e, sobretudo, dissemina os espaços físicos de construção do conhecimento. O termo atual é utilizado para a relação de crescimento na educação.

Foi a partir do século XIX que se iniciaram as relações múltiplas de abordagem interativa (BELLONI, 1999), isto é, começaram um novo meio de propagação do conhecimento, atendendo por sua vez uma parcela de significados oriundos do ensino a distância, desvinculando, principalmente, por outro lado a distinção entre a educação presencial e a distância.

Em meados os anos 70 e 80 a modalidade de ensino a distância consolidou-se com características determinantes que veem crescendo até os dias atuais, de modo a se propagar nas pesquisas e relações educacionais. Vale salientar que muito antes da consolidação do ensino, já se tinha um crescimento os elementos educacionais, que visava as relações de importância para se atender um grupo de alunos.

No Brasil, as primeiras abordagens conceituais, das quais qualificavam a educação a distância pelo que ela era, tomavam um referencial externo ao próprio

objeto como paradigma, pois estabeleciam comparação imediata com a educação presencial, também denominada convencional, direta ou face-a-face, onde tem a figura do professor presente em sala – como central. Observaremos mais adiante, de modo geral, que não se pode fazer uma comparação entre as modalidades: presencial e a distância.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertação, teses e bibliográficas virtuais.

DISCUSSÃO QUANTO AO CONCEITO: EAD

De acordo com Desmond Keegan (1991) entende-se que o termo genérico de “educação a distância inclui um conjunto de estratégias educativas referenciadas”. Em outras palavras, percebe-se que são características variadas para se obter a realidade do ensino de uma forma não-convencional, através de correspondência eletrônica, vídeo-aula, “modem”, rádio, telefone, comunicação por correspondência postal. Enfim, conjunto de estratégias que

implicam em vários meios de comunicação e interação.

O ensino a distância é, em suma, uma constante de que a todo o momento está em mudança, porque tanto traz como tendência um universo de novas possibilidades a serem encaradas e conhecidas através dos espaços educativos e acessíveis àqueles que lidam com o conhecimento e os busca, quanto faz referência à modernidade, embora se tenha conhecimento que há muito tempo já se falava acerca dessa modalidade, pois a universalização do ensino veio com o propósito de atingir a todas as classes a partir de diversos meios de transmissão e abordagem educativa.

Quando se trata de modernidade, está se querendo dizer que a modalidade a distância atende não só aos meios acadêmicos (tecnológico – graduação e pós-graduação), mas também às capacitações de profissionais que muitas das vezes não detêm de tempo para um curso presencial. De modo geral, a modernização trouxe consigo vários meios de progresso social e profissional e, com isso, o ensino a distância tem o seu grande papel social, cultural, econômico e principalmente educacional, visto que atende uma realidade onde não se tenha tempo para a modalidade presencial.

Vejamos alguns teóricos que dissertaram a respeito da Educação a distância, buscando alguns conceitos

possíveis a serem entendidos como ponto principal dessa modalidade:

Educação a distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias. O oposto de “educação a distância” é a “educação direta” ou “educação face-a-face”: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e estudantes. (HOLMBERG, 1977)

Em se tratando da contribuição de Holmberg (1977), podemos entender que a educação a distância acontece, sumariamente, de forma sistemática a partir da compreensão de métodos educativos os quais giram em torno de uma realidade não presencial. Em outras palavras, tomamos como base a conclusão de que a modalidade do ensino a distância também está atrelada à evolução da comunicação ou dos meios de comunicação, a fim de que se possa entender o crescimento e a determinação do objetivo de novos estudos. Não se concebe o ensino a distância sem antes prescindir na evolução de novas comunicações, de sorte que a educação é transmitida também pelos aparelhos que fomentam a comunicação e

que, por sua vez, se fazem imprescindíveis, bem como na determinação de novos meios de interação dos quais perpassam no crescimento possível de novas informações. O autor ainda ressalta a importância de conhecer a educação que se desvincula daquele método face-a-face ou educação tradicional, porque compreende um espaço nítido de organização e confiabilidade de conhecimentos, geradores de novas competências acerca da educação do futuro.

A comunicação, que vence possíveis distâncias, está também relacionada ao universo da modernização, pois não somente determina uma relação de avanço e desafio, mas sim atribui características de credibilidade quanto aos conhecimentos passados por profissionais. Afinal de contas, trata-se de um conjunto de fatores indispensáveis para a elaboração de métodos e maneiras a colaborarem com a propagação do ensino: *conhecimento da informática, conhecimento básico de navegação na Internet, interação de manipulação com os recursos digitais*.

Segundo o autor, podemos compreender que a construção de um meio de interação do qual possibilita inúmeras relações predominantemente interligadas, fazem-se pertinentes pelo fato de gerarem um compêndio de redes associadas ao conhecimento, ora por parte dos estudantes ora por grande parte dos professores. Tanto a comunicação que pode ser entendida

frente a um grupo de fatores atuantes na internet, quanto o conhecimento acerca da informática o qual gira em torno da predominância de fenômenos atuais.

Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (PETERS, 1973)

Consoante Peters (1973), a educação ou ensino a distância acontece num espaço de aplicabilidade de informações e de princípios em grande organização, mediante o avanço da modernização e industrialização no que dizem respeito ao acesso às informações e, por conseqüentemente, às diversidades de conhecimentos. Aplicação de informações no sentido de gerenciamento de novos métodos e desafios a serem percorridos no ramo na internet; até porque, como bem defende o autor, diga-se de passagem, a educação a distância exige do aluno um conhecimento em busca de ser um “pesquisador” quanto ao conjunto de relações informatizadas.

Quanto mais o aluno pesquisar e interar-se no espaço digital, mais ainda se adequará ao novo, pois, por mais que o estudante, conforme Peters (1973), detenha-se na percepção de um novo caminho a conhecer, provavelmente entenderá o ensino apenas como um mero conhecimento, sem interação em habilidades e atitudes com princípios. Em relação à interação, está se determinando a constante contribuição de materiais que circundam o ensino a distância, de modo que são fundamentais pelo fato de gerarem um produto de aceitabilidade ao conhecimento do aluno. São materiais, portanto, dos quais possibilitam uma organização e domínio de planejamento tanto por parte do professor-ministrador da aula quanto por parte do aluno, onde se processa uma estruturação de rico conhecimento e absorção.

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas a parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros. (MOORE, 2007)

A variante marcante no ensino a distância é perceptível a partir do momento

em que se entende o real objetivo do ensino, ou seja, compreende-se num campo de vasto conhecimento que o estudo a distância dar-se-á por meio das comunicações implicadas durante o momento presencial. Há uma facilitação relativa na relação entre professor e aluno, porque se interessa não o método de reprovação, mas sim a compreensão parcial do conhecimento a ser transmitido. É de fundamental importância que a compreensão dos materiais quer sejam impressos ou eletrônicos, quer sejam mecânicos colaborem definitivamente ao entendimento acessível de uma programação ao estudante.

O material a ser passado, nos cursos de modalidade a distância, é sempre destinado a um grupo de alunos que se referenciam metodicamente a conceitos e elaboração teóricas, ou seja, são materiais que designam um controle de funções cabíveis ao entendimento do curso. A própria metodologia é marcante através das consequências que são destinadas a um público específico.

O termo “educação a distância” esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A educação a distância se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização do ensino. (HOLMBERG, 1977)

Em Holmberg (1977), muito se encontra sobre a organização quanto à educação a distância, uma vez que o fenômeno é decorre das contribuições predominantes acerca de um ensino contínuo. O autor defende que as várias formas de se conceber o ensino a distância são entendidas pelo universo de mecanismos dos quais compreendem o *planejamento, a direção, a estrutura, a supervisão, os alunos, os professores, os tutores*; enfim, são a partir de vários níveis de entendimento que encontramos a relação primária do ensino a distância.

Em contra partida, vemos Belloni (1999) em seus conceitos em relação à educação a distância que não se conhece a educação a fundo sem antes entender as suas verdadeiras importâncias de transmissão e averiguação de entendimento. Seria em outras palavras, a própria organização, defendida por Holmberg (1977), em consonância aos meios de transmissão, por ora relacionadas por Belloni (1999).

Todo e qualquer ensino devem ser entendidos como uma relação de comparação e construção de metas, apropriando-se necessariamente em tendências novas dentro da educação a distância. As metas são relacionadas, quanto o ensino, para a aceitabilidade de conhecimentos no planejamento,

comparando os universos de determinação da educação.

Em “Fundamentos da Educação a Distância” (1991), de Desmond Keegan podemos encontrar, de forma sucinta, algumas características das quais distinguem a modalidade de ensino a distância à modalidade de ensino presencial, perpassando um universo diferente de elementos.

a) *Separação física entre professor e aluno.*

Distinção que a diferencia da modalidade presencial, uma vez que compreende as realidades cabíveis do universo da sala de aula, resumindo em vídeoaula no caso da modalidade a distância. A presença física do professor não é marcante em sala, no entanto, ainda assim há uma interação plausível porque a função dos chat's (bate papo que direciona as dúvidas ao professor) são de possibilitar uma comunicação entre o professor ministrador da disciplina com a turma.

b) *Influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida).*

Caracteriza-se, portanto, na relação sistemática em que se há um planejamento, calendário, cursos de aperfeiçoamento, congressos, simpósios e cronograma a serem seguidos. Há também os mesmos

mecanismos administrativos quanto à secretaria e coordenação no ensino a distância. A única diferença é que o aluno no seu próprio sistema pode realizar os pedidos e manter contato com os órgãos funcionais de estruturação do curso.

c) *Utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos.*

Relacionamento imparcial entre o professor e o aluno através de materiais que instituem um conjunto de conhecimentos: tanto o material impresso da aula (slides, textos auxiliares das aulas e aula atividade), quanto à discussão através do chat. A comunicação de um curso a distância se dá a partir das funções e organizações relativas de transmissão do conhecimento, possibilitando, em suma, numa utilização acessível de crescimento.

d) *Previsão de uma comunicação de mão dupla.*

Embora se trate de uma realidade a distância, há uma comunicação entre o aluno e o professor mediado por outro profissional: o tutor. A figura do tutor recebe maior interesse pelo fato de intermediar as dúvidas dos alunos e direcionar, através do bate papo, ao professor. A questão da mão dupla está relacionada com as estruturas e condições

quanto ao conhecimento a ser transmitido pelo professor ao aluno a partir das intervenções do tutor tanto on-line quanto de sala.

e) *Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.*

Os encontros dar-se-ão (semanal ou quinzenalmente) a depender da faculdade a ser a fomentadora da realidade educacional. As ocasiões acontecem sempre partir das realidades vigentes ao curso, se sorte que se concretize, de um modo geral, as reais intenções e possibilidades ao tocante da modalidade a distância.

f) *Participação de uma forma industrializada de educação.*

Sabe-se que muitas instituições veem se alastrando no ramo do ensino a distância, porque atende um grande grupo de adeptos. A modalidade de ensino a distância está cada vez mais ocupando um espaço significativo no quadro educacional de todos os países. Logo, percebe-se que a forma industrializada da educação é nada mais ou nada menos uma relação de crescimento e compartilhamento de novas metodologias e métodos a serem conhecidos.

RESULTADOS

Conhecendo o limiar entre a modalidade de ensino a distância e a

modalidade do ensino tradicional, partir de fenômenos que designam um novo aparato educacional no século XXI, podemos entender como algo possível a ser compreendido nas esferas do conhecimento principalmente no que diz respeito às informações importantes na educação a distância algo fundamental para as gerações. A modalidade de ensino a distância é, nada mais e nada menos, como uma evolução das consequências da própria educação, como bem informa Belloni (1999).

O século XXI está a todo o momento em busca de processamento de informações e organização de novas ideias, uma vez que a contribuição do ensino a distância se dá a partir da importância de se entender as relações intrínsecas entre a educação e a sociedade.

Mas, enfim, o que é educação a distância?

Didaticamente falando, educação a distância é um conjunto de ações e funções relacionadas ao novo, pois o novo é compreendido por uma gama de significados. A evolução da internet – predomínio de novas informações – gerenciamento de dados – compreensão de novos métodos educacionais – programas e sites educacionais – sistemas educativos – *blog's* temáticos – sistemas operacionais. A própria educação é um meio de encontro de novas ideias e relações múltiplas, onde se

tem como princípio norteador o universo de informações e conhecimentos.

O ensino a distância vem cada vez mais sendo pautado de teorias e estudos acerca da realidade da educação, de modo que se tem não só uma teoria a ser interpretada para a distância de informações, todavia se compreende um grupo de significados imprescindíveis para a realização de novas metodologias e conceitos. Além disso, a relação da distância entre povos, que é marcante na modalidade, é também deixada de lado, de modo que compreende não só a construção e transmissão de conhecimento, mas sim relaciona maneiras e capacidades viáveis ao crescimento de novas estruturas educacionais e sociais.

As capacidades no ensino a distância se dão através de condições em conhecer o novo, isto é, tudo aquilo que nos limita e incita a entender novas possibilidades, verdadeiramente, nos relaciona ao crescimento, seja de maneira íntima, seja de fundamentos capazes de prosseguir gradativamente. Quanto mais se entender a modalidade de ensino a distância, mais ainda se conhecerá as relações geradoras de importância à educação.

Segundo Armengol (1987), as características da educação a distância são:

- a) População estudantil relativamente dispersa;
- b) População estudantil predominantemente adulta;
- c) Cursos que pretendem ser autoinstrucionais;
- d) Cursos pré-produzidos;
- e) Comunicações massivas;
- f) Comunicações organizadas em duas direções;
- g) Estudo individualizado;
- h) Forma mediadora de conversação guiada;
- i) Tipo industrializado de ensino e aprendizagem;
- j) Crescente utilização de Nova Tecnologia Informatizada;
- k) Tendência a adotar estruturas curriculares flexíveis;
- l) Custos decrescentes por estudantes.

Quando processamos informações, estamos querendo enfatizar na construção de técnicas das quais possam nos servir no momento, ou seja, toda e qualquer informação é geradora de uma importância a qual nos possibilita um desenvolvimento a ser encarada. As características elencadas por Armengol (1987) dizem respeito ao universo de informações geradoras de conhecimentos.

Embora as características apresentem contextualizações diferentes ao meio do ensino a distância, a informação é marcante porque serve para interagir e possibilitar as demandas do conhecimento. Uma informação está relacionada com a outra, logo, uma característica está combinada com outra.

CONCLUSÃO

Na modalidade de ensino a distância, doravante EaD, o presente artigo não teve a pretensão de esgotar a relação de experiências das quais gerarão discussões acerca do ensino, nem tampouco definir terminantemente até aonde se vai os limites da educação. A trajetória do cenário educacional é muito mais ampla e abrangente, principalmente quando se trata de fenômenos cujos sentidos são tratados a partir das características da modernidade e variação de informação.

A EaD desponta como uma modalidade do futuro, ou seja, apresenta uma ferramenta para a realidade atual de educação, interagindo, por conseguinte, em busca da melhor e maior tecnologia da informação (ALONSO, 1996). A informação, por um lado, é vista concebida a partir das funções e qualidades que cercam a educação e, sobretudo, na modalidade a distância que é aquela em que se encontram etapas e formas de concepções de integração – ressaltando as realidades e alcançando conhecimentos.

É bem verdade que o terceiro milênio é carregado de novas informações e acessos, pois o mundo está presenciando uma demanda sem precedentes por educação inicial e continuada, desafiando e atingindo sistemas educacionais. As tecnologias de informação são aplicadas no

ensino a distância na medida em que houver uma flexibilidade e acessibilidade à oferta educativa, fazendo-as avançar na direção de redes de distribuição de conhecimentos e de novos métodos de aprendizagens inovadores.

São alcançadas, em grande escala e qualidade, novas gerações de estudantes e os jovens e adultos trabalhadores, com o entendimento da modalidade a distância, uma vez que se pode acessar o sistema em seus domicílios e trabalhos, melhorando e beneficiando todos quantos precisam combinar trabalho e estudo ao longo de suas vidas. Conciliar trabalho e estudo é algo muito árduo, no entanto, a persistência nos estudos é fundamental porque ressalta a grandeza de conhecimentos que podem ser encontradas no ensino a distância.

Nesse contexto, um grande esforço cooperativo se fará necessário para abolir todas as barreiras ao acesso às oportunidades de educação e trabalho. É paradoxal, no entanto a EaD tenderá a abolir as distâncias educacionais, isto é, a conjugação das conquistas das tecnologias de informação e telecomunicação com as da Pedagogia permitirão à humanidade construir a escola sem fronteiras e acessível.

Desde a década de 20, o Brasil vem construindo sua história de EaD (PRETI, 2009). A partir da década de 70 ampliou-se a oferta de programas de teleeducação e, no final, o século, houve um grande avanço da

modalidade através de novas possibilidades e encontros educacionais dos quais configuram um crescimento e tendências futuras. Com o passar os anos o Brasil tem alcançado vários níveis de crescimento quanto a EaD, atingindo números iguais aos países da Europa que também atendem à modalidade a distância.

A Europa, como o berço da evolução na educação, está cada vez mais atingindo um novo nível de crescimento quanto a EaD, estabelecendo maneiras e fundamentos possíveis a serem propagados por determinadas relações educativas. À medida que os fundamentos são aplicados a partir do ensino a distância, encontra-se um desenvolvimento gradativo na construção de conhecimentos e aplicações de teorias.

Seguramente, a EaD é uma das alternativas viáveis para a construção de sentidos e aplicações possíveis de grandes gerações. As gerações, com o passar dos anos, querem e procuram um conhecimento acessível e que se adapte à sua própria realidade, viabilizando novos programas e sistemas que serão concebidos e administrados para a educação e, sobretudo, para um público que cada vez mais busca de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETTI, O. (Org.) **Educação a distância: inícios e**

indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/UFMT. P. 57-74.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: autores associados, 1999.

CIRIGLIANO, Gustavo F. L. **La educación abierta**. Buenos Aires: El Ateneo, 1983.

HOLMBERG, Börje. **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1985.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

KEEGAN, F. **Foundations of distance education**. 2. ed. London: Routledge, 1991.

LUCHESE, C. C. Democratização da educação: ensino a distância como alternativa. **Tecnologia Educacional**. n. 89/90/91, jul/dez. Rio de Janeiro, 1989.

PERY, W.; RUMBLE, G. **A short guide to distance education**. Cambridge: International Extension College, 1987.

PETERS, O. **A estrutura didática da educação a distância**. São Paulo: Olho d'Água, 1972.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org.) **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 125-146.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: UFMT, 2009.

RUMBLE, G. e OLIVEIRA, J. **Vocational education at a distance international perspectives**. London: Kogan Page, 1992.

SEWART, D.; KEEGAN, D.; HOLMBERG, B. **Distance education: international perspectives**. London: Routledge, 1988.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO SÓCIO – EDUCATIVA NO ENSINO REGULAR

Monalisa Albuquerque Barros Curvello²²

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de apresentar como as ações da Educação Especial voltados para a Inclusão são desenvolvidas na rede municipal de ensino de Jequiá da Praia - AL. Será ressaltada também, a importância do compartilhamento de experiências acerca do conhecimento de práticas pedagógicas, a fundamentação didática, o estímulo pedagógico nas formações especializadas e a conscientização política da comunidade escolar. O objetivo geral é refletir sobre como a Educação Especial pode desenvolver atitudes e práticas pedagógicas inclusivas em parceria com o Ensino Regular. Pretende-se envolver o leitor a uma reflexão de saberes e experiências diante da necessidade da ressignificação da educação inclusiva. É a partir do reconhecimento e valorização da diversidade que se torna possível implementar nos sistemas de ensino, nas redes municipais, a ideia e a prática didática transformadora da inclusão.

Palavras-Chaves: *educação Inclusiva; educação especial; formação profissional especializada; políticas públicas.*

²² monalisa.barros@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O interesse por esta linha de pesquisa surgiu mediante a uma íntima relação de estudos, reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas sobre a Educação Inclusiva na construção de conhecimento do público-alvo da Educação Especial e comunidade escolar no município alagoano de Jequiá da Praia.

Com o intuito de colaborar, tenho compartilhado saberes e experiências com professores, coordenadores, diretores e comunidade escolar em reuniões, formações continuadas, grupos de estudos e audiências públicas a respeito da inclusão educacional.

O desejo de refletir sobre este importante assunto vem se intensificando, na medida em que se percebe nestes momentos de interações, uma ausência de conhecimentos voltados para as leis e decretos que regem e garantem a educação inclusiva de qualidade. Esta inquietação é o primeiro passo para construir uma conscientização política, revisar suas metodologias, refletir sobre as práticas pedagógicas e repensar a inclusão como o maior objetivo da educação.

Diferente de outros municípios alagoanos, Jequiá da Praia vem evoluindo educacionalmente e a cada ano vem adquirindo um espaço maior para a Educação Especial, com a construção de

salas de recursos multifuncionais, o direito à acessibilidade, programas do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e tecnologias assistivas advindas do governo federal, cursos de formação de libras, capacitações didáticas, coordenação de educação especial e atendimento psicopedagógico.

Estas conquistas foram adquiridas a partir do ano de 2009 ao qual foram inseridos no senso escolar os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. A regularização da educação especial beneficiou o município obtendo os seus direitos reservados e aplicados aos cidadãos. A partir daí, começou a luta incessante para serem mantidos os direitos garantidos da educação especial e fazer valer dos profissionais da educação, funcionários da escola e dos pais a construção de uma consciência política, transformadora e inclusiva no dever humanístico da pedagogia do saber e do amor.

O intuito desse artigo é apresentar a evolução do trabalho pedagógico e compartilhar os anseios dos profissionais comprometidos nessa luta diária acerca da construção de identidade inclusiva, sem preconceitos e discriminações da comunidade escolar jequiaense.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

LEIS E AÇÕES INCLUSIVAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Segundo o Art. 205 da Constituição, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no Art. 206, diz que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com base nestes artigos a escola é o meio mais favorável para a educação de todas as pessoas. No convívio escolar e social com a diversidade é que há o verdadeiro crescimento e formação do cidadão. Vale ressaltar o que proclama a Declaração de Salamanca, de 1994, que os sistemas e programas educacionais devem considerar a diversidade de características, interesses e necessidades do alunado.

Apresenta também a ideia de Inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994), afirmando que todas as crianças têm necessidades e aprendizagens únicas, tem direito a ir à escola, com acesso ao ensino regular e os sistemas educacionais devem implementar programas, considerando a diversidade humana,

desenvolvendo uma pedagogia voltada para a criança.

O paradigma da inclusão educacional orienta o processo de mudanças desde a educação comum aos serviços de apoio especializados com vistas a promover o desenvolvimento das escolas, constituindo práticas pedagógicas capazes de atender a todos os alunos.

O sistema educacional inclusivo está fundamentado na Constituição de 1988, que garante a educação como direito de todos. E reforça a lei com o Decreto nº 6949/2009, que assegura a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Dessa forma, a construção da educação inclusiva requer a aplicabilidade das políticas públicas na organização e interação do Ensino Regular e Educação Especial, consolidando uma proposta de educação especial integrada ao projeto político pedagógico da escola (PPP), sendo capaz de contrapor as diferentes formas de exclusão e garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem.

Com base no Decreto nº 7611/2011, vale ressaltar o artigo 2º a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; como também o inciso 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta

pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas ou público – alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Contudo o que foi exposto percebe-se que as leis estão cada vez mais atualizadas e detalhadas. O tema da inclusão nunca esteve tão presente no dia-a-dia da educação. Cada vez mais professores estão percebendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para a construção humana.

Para Mantoan (2003, p. 19), o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”, e quando aborda a questão dos alunos que fracassam em suas salas de aula diz que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional” (*Idem*), atingindo não somente os alunos com deficiência, mas todos os demais, com o objetivo de alcançarem sucesso em sua vida escolar.

Pode-se entender, que não se trata apenas de admitir a matrícula dessas crianças, isso nada mais é do que cumprir a lei. A responsabilidade coletiva de educadores, pais e comunidade escolar para a Educação Especial inclusiva de qualidade precisa estar presente desde a construção do

Projeto Político Pedagógico (PPP), até as atitudes e práticas pedagógicas propostas para o público – alvo da Educação Especial.

Conforme diz Stainback (1999, p.123),

É difícil a inclusão na escola em moldes perfeitos, aberta para todos. Porém, sendo a escola uma instituição que tem por tarefa a formação da cidadania e se esta ganha seu sentido pleno apenas num contexto democrático, de direitos iguais a todos, obviamente o tipo de educação que ela oferece também deve incluir as pessoas com deficiência, sendo também sua missão capacitar de fato esses indivíduos para atuar crítica, construtiva e profissionalmente no contexto social. É papel da escola ensinar a conviver com as diferenças e oferecer meios de ajudar a sociabilização entre seus frequentadores. Obviamente, necessário se faz a adaptação das atividades às deficiências dos alunos para que aprendam. Para que realmente haja uma inclusão eficiente não basta simplesmente matricular o aluno deficiente em uma classe escolar e não dar suporte físico-pedagógico e humano necessário para seu desenvolvimento intelectual e social.

Contudo, o conceito de incluir não é inserir, mas interagir e contribuir, ou seja, oferecer serviços complementares, adotar atitudes e práticas pedagógicas criativas na sala de aula e sala de recursos

multifuncionais, adaptar o projeto político pedagógico, rever posturas e construir uma nova realidade de inclusão na educação.

COMPARTILHAR SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para iniciar um estudo acerca das práticas pedagógicas, o educador deve repensar como deve ser construído um currículo inclusivo. O MEC sugere que o currículo escolar esteja articulado com as dinâmicas sociais, provenientes dos conhecimentos e da cultura dos educandos, por meio de políticas culturais, intelectuais e pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) visam oferecer uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais a respeito dos programas empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não pretendem ser um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas conectado com a política dos estados e municípios, de acordo com a diversidade sociocultural das diferentes regiões do país e a autonomia docente.

Contudo que foi exposto nos referenciais das políticas oficiais, ainda persisti a dúvida entre os educadores. “Como construir um currículo para a educação de alunos com práticas pedagógicas inclusivas?”

Segundo Cunha (2013), o caminho seria um currículo não somente flexível, mas funcional para a vida prática, ou seja, compreendendo atividades em salas de aula e que terão reflexos na vida familiar e social do educando.

A realidade da educação, geralmente, impõe à prática pedagógica limites que só serão superados pelo amor e pelo preparo de quem atua. Nesses casos, o que é certo, o que se pode fazer, o que é devido fazer ou o que é louvável fazer será feito pela perseverança e pela dedicação dos educadores que trabalham para superar os empecilhos. (2013, p.27)

A partir da perspectiva de compartilhar saberes e práticas pedagógicas e conforme o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como responsabilidade cuidar da Sala de Recursos Multifuncionais e deve atuar, como:

- docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado;
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao público – alvo da Educação

Especial ao currículo e a sua interação no grupo;

- Promover as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola;
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Informar a comunidade escolar a cerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do Atendimento Educacional Especializado dos alunos;
- Preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos;
- Orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Ainda sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, esta deve estar à disposição dos alunos, com um arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades

funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente promover vida independente e inclusão, que são chamadas de Tecnologias Assistivas.

São consideradas tecnologias assistivas desde artefatos simples, como uma colher adaptada até sofisticados programas especiais de computador que visam a acessibilidade. As tecnologias da informação e da comunicação vêm se tornando, cada vez mais, instrumentos de inclusão, uma vez que viabilizam a interação do sujeito com o mundo.

Há uma grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na sala de recursos multifuncionais ou até na sala de aula regular, entre eles destacam-se:

- Os jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento;
- Os jogos adaptados, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, livros de histórias virtuais, livros falados;
- Recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de

pauta ampliada, mobiliários adaptados e muitos outros.

O significado da Inclusão educacional para muitos é ter um atendimento educacional especializado – AEE, uma sala de recurso multifuncional e a inserção de crianças com necessidades especiais na escola. Pelo contrário, não é somente isso para acontecer a inclusão. A escola para se tornar inclusiva precisa ter como princípio fundamental compartilhar liderança e estimular a troca de experiências, minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos e favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e das práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

FORMAÇÃO INCLUSIVA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Seguindo os fundamentos teóricos da metodologia de pesquisa foram analisados documentos, legislações, livros e revistas que tratam desse assunto tão relevante, além de atitudes e práticas pedagógicas de inclusão educacional na Educação Especial realizadas no município alagoano de Jequiá da Praia.

Seguindo os fundamentos teóricos da metodologia de pesquisa, foi aplicada uma entrevista com trinta pessoas, realizada por meio de um questionário com cinco perguntas voltadas a Educação Especial e a inclusão educacional no município de

Jequiá da Praia. O público-alvo da pesquisa foi composto por professores (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e pais de alunos da rede municipal de ensino regular

Com base nas perguntas e respostas realizadas na pesquisa, foram analisadas pedagogicamente cada uma delas. Foi identificado que a formação e o conhecimento acerca da inclusão na Educação Especial precisam ser mais divulgados. A comunidade escolar precisa estar mais informada e a melhor forma é a participação ativa de curso de formação, grupos de estudo e congressos nesta área. Desenvolver ações e atitudes solidárias, respeitar, valorizar as diferenças de cada indivíduo e exercitar a cidadania exigindo as garantias das leis existentes, essas são as melhores formas de combater a exclusão social e construir uma educação inclusiva.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Jequiá da Praia juntamente com a Coordenação de Educação Especial firmaram uma parceria com a comunidade escolar na busca incessante de cursos de formação à distância na Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM) Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE – 9ª edição – Turma 08.

O Projeto de Estudos e Extensão Sextas Inclusivas (PEESI), em parceria com a Universidade Federal de Alagoas e o Núcleo de Estudos Educação e Diversidade

(NEEDI), desde abril de 2013 realiza encontros mensais com objetivo de discutir questões relacionadas à educação inclusiva junto à comunidade alagoana. E em torno de quinze pessoas da área educacional de Jequiá da Praia (professores, coordenadores, diretores e pais) estão participando ativamente do grupo de estudo, compartilhando saberes e experiências.

Nos primeiros encontros, a partir dos relatos e demandas apresentadas pelos participantes do projeto surgiu a necessidade de ampliar as discussões e envolver gestores e outros agentes sociais diretamente responsáveis pela Educação Especial em diferentes municípios e do estado de Alagoas como um todo.

Os anseios, as angústias e a busca de soluções para os problemas vivenciados levaram-nos a constituir um coletivo de trabalho que realizou estudos e análises de documentos legais e orientadores para efetivação da Educação Inclusiva no estado brasileiro, com ênfase nos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado oferecido em escolas da rede pública.

Este coletivo também sistematizou os debates e as audições realizadas nos encontros seguintes com a finalidade de organizar as proposições demandadas, para a melhoria do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação

Especial, em escolas públicas municipais e estaduais de Alagoas.

Com o sentido de contribuir na elaboração dos projetos e ações voltadas a educação especial inclusiva para ser apresentado e discutido em audiência pública realizada na Assembléia Legislativa as seguintes propostas:

- Utilização de forma adequada dos recursos financeiros destinados para Educação Especial;
- Divulgação de ações, projetos e programas desenvolvidos pelos municípios e pelo estado de Alagoas, voltados à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação;
- Fortalecimento dos Conselhos Municipais e Estadual da Pessoa com Deficiência;
- Criação do Fórum de Educação Inclusiva;
- Monitoramento da implantação das SRMs (espaço físico, equipamentos, etc);
- Manutenção da SRMs já implantadas em escolas públicas estaduais e municipais;
- Formação da comunidade escolar para a Educação Inclusiva;
- Constituição de Equipes de Apoio para atuar em parceria com os professores da sala regular das escolas;
- Garantia de material didático voltado as necessidade e especificidades de estudantes

com faixa etária avançada, atendidos nas SRMs;

- Formação de professores do AEE para a utilização de Tecnologias da Informação e Assistivas;
- Fomento de Projetos para a articulação de programas voltados para saúde, educação e assistência social no âmbito das escolas.

Vale ressaltar que estas propostas organizadas pelo coletivo do grupo "Sextas Inclusivas" para a audiência pública, nasceram a partir de muita discussão, apresentação de experiências e compartilhamento de saberes da área de educação especial. Por meio desse estudo a equipe de professores, coordenadores, gestores e pais da comunidade de Jequiá, conseguiram visualizar novas ações políticas com destaque na educação especial para o desenvolvimento da educação inclusiva jequiaense.

RESULTADOS

A coletividade consegue estabelecer um convencimento e efetividade para as ações sociais de forma mais rápida do que a individual. A proposta a ser apresentada na Assembleia Legislativa foi fruto de muito estudo, debates, experiências e inquietações. É muito fácil exigir quando não se faz nada para melhorar o que temos. O significado da Inclusão educacional para muitos é ter um Atendimento Educacional

Especializado – AEE, uma Sala de Recurso Multifuncional e a inserção de crianças sendo o público-alvo da educação especial. Pelo contrário, não é somente isso para acontecer a inclusão. Está sendo alcançada com muita persistência e trabalho dos profissionais da educação do ensino regular o ensino e aprendizagem do público – alvo da educação especial nas escolas municipais de Jequiá da Praia.

Mas a inclusão educacional se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos, ou seja, desenvolver práticas pedagógicas pertinentes a tipos diferentes de deficiências, transtornos gerais de desenvolvimentos, superdotação e altas habilidades.

A partir do que foi exposto é possível apontar que a escola, para se tornar inclusiva, precisa ter como princípio fundamental compartilhar liderança e estimular a troca de experiências, minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos e favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e das práticas pedagógicas.

DISCUSSÃO

Com relação à formação na área de Educação especial e inclusão são oferecidos com regularidade pela Secretaria Municipal de Educação cursos relacionados às

deficiências existentes nas Salas de Recurso Multifuncional. Antes, somente as professoras do AEE eram capacitadas continuamente. Após, o grupo de estudo, leituras, pesquisas acerca do tema e o estímulo de cursos oferecidos pelas instituições Federais de Ensino Superior ficou evidenciado que o conhecimento conscientizou positivamente os profissionais da educação na prática didática da inclusão.

Para tanto, as atitudes e práticas pedagógicas inclusivas podem ser desenvolvidas e divulgadas a partir de uma parceria entre os educadores de Salas de Recursos Multifuncionais e educadores de Ensino Regular, através do compartilhamento de saberes e as trocas de experiências, podendo contribuir para uma evolução educacional significativa, crítica e consciente na construção da inclusão sócio-educativa do público-alvo da Educação Especial.

CONCLUSÃO

Desta forma foram apresentadas um elenco de ideias, pesquisas e sentimentos em torno da educação inclusiva e entendo que o saber, a interação de conhecimentos e a troca de experiências desenvolvem a visão crítica, política e transformadora de uma sociedade inclusiva. As dificuldades são inexistentes aos olhos de quem conhece e

acredita no poder significativo da inclusão educacional.

Por isso, tenho compartilhado saberes e experiências com muitos professores em reuniões, grupos de estudos a respeito da inclusão educacional, as suas angústias, dúvidas e incertezas são muitas. Esta inquietação é o primeiro passo para buscar a mudança, revisar suas metodologias e repensar o objetivo maior da educação “a inclusão”.

Desta forma, sabemos que não é fácil abrir mão de antigos conceitos, mas precisamos romper essas barreiras, pois já sabemos dos benefícios da Escola Inclusiva, não apenas para o público-alvo da educação especial, mas para todos, que crescem com a diversidade e que, certamente, transformar-se-ão em pessoas melhores no futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Salas de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da Inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FILHO, Teófilo Alves Galvão; DAMASCENO, Lucian Lopes. Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v.1, p. 25-32, ago/2006.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental**. Maceió: EDUFAL, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? como fazer?** Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna. 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Estudantes com necessidade especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, editora, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação: na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação Ciência da Espanha, 1994.

