# intellectus

REVISTA ACADÊMICA DIGITAL DO GRUPO POLIS EDUCACIONAL



**ISSN 1679-8902** **Ano V | Nº 7 | Out-Dez 2009**

ISSN 1679-8902

**INTELLECTUS**. Revista do Grupo Polis Educacional.

Jaguariúna – SP: Grupo Polis Educacional.

Eletrônica

Trimestral

Inclui bibliografia

# EDITORIAL

A Revista Intellectus, publicação digital do Grupo Polis Educacional vem se, consolidando, agora no quinto ano de sua existência, como um instrumento valioso de divulgação do conhecimento científico produzido pelos seus docentes e, também, por outros colaboradores interessados em prover a comunidade com temas de relevância.

Esta edição contempla a área temática de Educação e Ensino. As demais áreas da revista são: Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Sociais Aplicadas, e Saúde.

O primeiro artigo, de Vanessa Regina de Oliveira Martins e Rita de Cássia Floriano, trata da **Educação de Surdos e Libras: possíveis caminhos para a inclusão na Universidade**. O segundo artigo, de Valéria Bastelli Pagnan, aborda **a Docência na Sociedade do Conhecimento e a Perspectiva Interdisciplinar**. Em seguida, Maria Alice M. Passarelli discute **o Gestor e seus Desafios na Construção da Escola Democrática**.

No quarto artigo, Ângelo Diniz e Beatriz Leme Passos Carvalho abordam **a Pedagogia do Esporte e a Educação Física Escolar**. O artigo seguinte, de Alzenir Oliveira de Souza, Eliana David Leão, Marcelo Tomaz da Silva e Maria Ângela Lourençoni, avalia a **Inclusão Digital – a utilização de software livre na alfabetização de surdos**. No sexto artigo Emerson Roberto de Oliveira Sitta discute **o Processo de Desconfiança na Leitura**. Finalmente, no sétimo artigo, Alessando Moraes, Adriele Tejero e Silene Oliveira abordam o **Perfil Acadêmico de Enfermagem e suas expectativas para o exercício da profissão**.

Intellectus é uma publicação periódica do Grupo Polis Educacional e está aberta à colaboração de pesquisadores de outras instituições, mediante a apreciação dos trabalhos pelo Conselho Editorial.

As posições expressas em trabalhos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores e seus textos não poderão ser reproduzidos sem a permissão dos mesmos.

**Editor**

Prof. Ms. Rubens Pântano Filho

**Editores Associados**

Profª. Drª Anterita Godoy

Prof. Ms. Peter Jandl Junior

Profª Drª Telma Dagmar Oberg

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adauto Marconsin

Prof. Dr. André Luís Helleno

Prof. Dr. André Mendeleck

Prof. Esp. Carlos Alessandro Bassi Viviani

Prof. Dr. Claudemir Adriano Borgo

Prof. Ms. Carlos Antonio de Lima Penhalber

Prof. Dr. Derval dos Santos Rosa

Prof. Ms. Emerson Roberto de Oliveira Sitta

Profª Drª Jane Shirley Escodro Ferreti

Prof. Ms. José Carlos Pacheco Coimbra

Prof. Dr. José Meciano Filho

Prof. Ms. José Tannus Júnior

Prof. Dr. Luiz José Maria Irias

Profª. Ms. Márcia Lima Bortoletto

Prof. Ms. Márcio Henrique Zuchini

Profª Ms. Maria Ângela Lourençoni

Profª Ms. Nathália Simão

Profª Ms. Núbia Maria Freire Vieira Lima

Prof. Dr. Olavo Furtado Pudenci Furtado

Prof. Esp. Rodrigo Pires da Cunha Boldrini

Profª Ms. Sanete Irani de Andrade

Profª. Drª. Tércia Zavaglia Torres

Prof. Dr. Thales Coelho Borges Lima

Profª. Drª Vanessa Cristina C. Jusevicius

Profª. Drª Verena Hildegard Gyarfas Wolf

**Correspondência**

Núcleo de Publicação

Campus II – Rod. Adhemar de Barros – Km 127 – Pista Sul

Tanquinho Velho – Jaguariúna – SP – 13820-000

(19) 3837-8500

http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus

# ÍNDICE

EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE .....7

A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR .....22

O GESTOR E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....35

A PEDAGOGIA DO ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....53

INCLUSÃO DIGITAL – A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE LIVRE NA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS.....71

O PROCESSO DE DESCONFIANÇA NA LEITURA.....79

PERFIL DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM E SUAS EXPECTATIVAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO .....91

# A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Teaching in the Knowledge Society and the interdisciplinary perspective

**Valéria Bastelli PAGNAN**
Faculdade de Jaguariúna

**Resumo**: Partindo do pressuposto de que interdisciplinaridade é um conceito em construção, o objetivo deste artigo é apontar algumas das significações já construídas em torno do termo para depois contextualizá-lo dentro da atividade docente que se desenvolve na sociedade do conhecimento.
**Palavras-chave**: docência; interdisciplinaridade; sociedade do conhecimento.

**Abstract**: Assuming that interdisciplinarity is a concept *in process*, the objective of this article is to point out some of the meanings already built about this word in order to contextualize it inside the teaching activity in the knowledge society.
**Keywords**: teaching; interdisciplinarity; knowledge society.

## INTRODUÇÃO

Surgido em meados de 1960, na Europa, o movimento da interdisciplinaridade o qual representava naquele momento uma reação contra a especialização e fragmentação do conhecimento. As reivindicações de parte de professores e alunos eram a favor de uma nova forma de conceber o ensino e a pesquisa, sem adotar um conhecimento fragmentado e desconectado do cotidiano e organizações curriculares que privilegiavam a especialização (SIQUEIRA, 2001).

Em meados da década de 1970, um dos primeiros autores a refletir sobre o termo interdisciplinaridade no Brasil foi Hilton Japiassú, em seu livro "Interdisciplinaridade e Patologia do Saber". A obra indicava que a interdisciplinaridade ou o espaço interdisciplinar "*deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares*". (1976, p.74-75).

Apresentado como um desafio e uma proposta inovadora para o ensino, como uma solução para combater a fragmentação do saber, o enfoque interdisciplinar manifestou-se como uma contribuição para a reflexão e o

encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino.

Hoje, interdisciplinaridade não é um termo com significado único. Dentre as diferentes interpretações, verifica-se em todas elas, mesmo que implicitamente, uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento.

Entre os inúmeros autores que estudam o tema, selecionamos alguns que se destacam quer pelo pioneirismo da discussão, quer pelo aprofundamento dado.

Ivani Fazenda é autora das mais conhecidas nesta área. Para ela, interdisciplinaridade "*é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados*" (1979, p.39). Um trabalho que se constitua interdisciplinar necessita de uma equipe engajada que possa dialogar e contribuir com informações acerca dos diferentes conteúdos das disciplinas e presume uma reciprocidade entre seus participantes. Neste sentido "*um trabalho interdisciplinar depende basicamente de uma atitude*" ou de várias atitudes. (idem, p. 39).

Segundo a autora, os mais significativos avanços nessa direção podem ser expressos nas constatações abaixo:

a) a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.
b) a interdisciplinaridade conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar.
c) a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.

Tais afirmações permitem situar o tema na perspectiva da prática, no exercício do fazer científico que leva ao questionamento, a formular novos roteiros e interfaces tão necessários hoje aos alunos que pouco são estimulados a desenvolver o pensamento crítico.

Outra autora que tem se dedicado a esta discussão é Heloísa Lück., de quem destacamos a obra Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Segundo ela, a interdisciplinaridade pressupõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas:

> *(...) a interdisciplinaridade pretende superar a fragmentação do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos (...) Aliás, essa consciência não se restringe apenas ao ensino. Ela se manifesta nas múltiplas áreas de atuação humana. (2007, p. 14.)*

Sua percepção, além de destacar, como já havia feito Japiassú, a necessidade de congregar o conhecimento e não de fragmentá-lo, traz à tona uma idéia fundamental para essa discussão sobre a interdisciplinaridade situando-a na sociedade do conhecimento. Atualmente, vive-se um momento social em que são tantas as informações, que se não for estabelecido um modo de pensar interdisciplinar, articulando conhecimentos, ficaremos senão com um bom número de informações “desparceiradas”. A metáfora da parceria parece bastante apropriada no contexto da educação, já que sem parcerias não há como criar a categoria de ação interdisciplinar, como defende Fazenda.

A pesquisadora Olga Pombo, da Universidade de Lisboa, no texto “Práticas Interdisciplinares” acredita, como os autores anteriores, que interdisciplinaridade existe sobretudo como prática. Sua discussão mostra que a proliferação de estudos descritivos de modalidades de trabalho e formas de organização interdisciplinar na investigação científica que se tem verificado comprovam que é ao nível da produção em regime interdisciplinar dos diferentes conhecimentos científicos que a interdisciplinaridade verdadeiramente se joga. Na ausência de um programa teórico unificado do que poderia ser a interdisciplinaridade, de uma determinação rigorosa do que ela seja enquanto modo de investigação, a realidade da interdisciplinaridade oscila entre dois extremos. Uma versão instrumental instaurada pela complexidade do "objeto" e uma versão processual, versão na qual a colaboração entre investigadores de diferentes disciplinas é, por assim dizer, prévia à emergência dos próprios objetos complexos e requerida pela vontade interdisciplinar que anima as "instituições" que lhe dão enquadramento.

Outra característica deste conceito é a implicação permanente de uma tensão entre o genérico e o específico, conforme aponta o estudioso Flávio B. Siebeneichler, da Universidade Gama Filho:

> *Ela (a interdisciplinaridade) é antes de tudo uma perspectiva e uma exigência que se coloca no âmbito de um determinado tipo de processo. Ela tem basicamente a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora. Entre especialização e saber geral, entre o saber especializado do cientista, do expert e o saber do filósofo. (Siebeneichler ,1989,p.156)*

Por último, destacam-se as considerações feitas por Jantsch e Bianchetti (1995). Apontam os autores que as análises sobre o interdisciplinar se diferenciam muito entre si, envolvendo tanto a questão das naturezas das falas quanto as visões dos sujeitos que falam, para elencar os elementos centrais deste conceito tão fluido.

Primeiramente, defendem que a interdisciplinaridade deve ser pensada a partir de uma totalidade histórica, pois não se pode considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor (nem mesmo dos modos já superados), já que este demanda determinada produção de conhecimento e de tecnologia. Sendo assim, a tão almejada interdisciplinaridade é hoje uma imposição da atual materialidade histórica:

> *(...)Possibilita-se assim, a nosso ver, o conceito marxista de homem omnilateral, vemos hoje o grande capital demandar sistematicamente trabalhadores menos parciais. O trabalhador parcial, superespecializado, está perdendo espaço para aquele capaz de projetar, executar e avaliar. (Jantsch e Bianchetti, p. 196)*

Por outro lado, consideram necessário examinar a natureza dos objetos ou problemas. Há objetos que só são esgotados com uma busca interdisciplinar, enquanto outros aprofundam o conhecimento quando tratados no limite das especificidades.

Soma-se a isso o fato de que a historicidade e a natureza dos objetos não permitem reduzir a interdisciplinaridade à vontade de alguém, pois sua epistemologia não tem seu eixo na vontade.

Como último elemento, apontam os autores que a interdisciplinaridade exige um refazer, um reconstruir e reestruturar de qualquer instituição universitária. A historicidade exige das universidades mais atuação na pesquisa e realização de projetos interdisciplinares, uma vez que a maioria dos problemas do contexto em que se inserem pode ser superada num esforço interdisciplinar.

Os significados aqui apresentados permitem compreender que as discussões em torno do tema são procedentes diante do quadro de organização acadêmica atual, pois valorizam práticas importantes como a articulação do conhecimento, o questionamento do sujeito, a superação da fragmentação curricular e a sua autonomia.

## O FAZER DOCENTE PAUTADO NO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

### *Algumas ações pedagógicas*

Considerando que as disciplinas escolares ainda resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e revelações de poder, ao sistematizar o ensino do conhecimento, os currículos escolares ainda se estruturam fragmentariamente e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que não vêem neles um sentido.

A interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso uma postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento.

Várias iniciativas de articulação dos conhecimentos escolares têm sido realizadas. É importante deixar claro que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia do desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas nem supõe para o professor uma pluri-especialização com o risco da superficialidade. Para maior

consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho realmente de integração.

Um dos modelos de integração disciplinar é aquele em que o currículo se constitui ou se desenvolve em uma série de projetos que problematizam temas da sociedade, que tenham interesse para o grupo.

Nos projetos educacionais, segundo o Programa de Educação Continuada do Instituto Paulo Freire, a interdisciplinaridade se baseia em alguns princípios, entre eles:

1º. Na noção de tempo: o aluno não tem tempo certo para aprender. Não existe data marcada para aprender. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula.

2º. Na crença de que é o indivíduo que aprende. Então, é preciso ensinar a aprender, a estudar etc. ao indivíduo e não a um coletivo amorfo. Portanto, uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

3º. Embora apreendido individualmente, o conhecimento é uma totalidade. O todo é formado pelas partes, mas não é apenas a soma das partes. É maior que as partes.

4º. A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida e o conteúdo do ensino é significativo para eles no interior desse projeto. Aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno é, portanto, a base do seu projeto de vida e de aquisição do conhecimento e de atitudes novas.

Sendo assim, a metodologia de trabalho interdisciplinar implica:

1º. integração de conteúdos;

2º. passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;

3º. ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Outro ponto a ser discutido são os modelos pedagógicos que têm orientado a atividade docente.

Sommerman (2005) descreve três modelos que se configuram a partir de um triângulo pedagógico, proposto por Houssaye, cujos vértices representam os professores, os alunos e o saber.

O modelo A está centrado na relação *Professores-Saber* e na transmissão desse saber estruturado pelos professores gerando um processo pedagógico que privilegia o ensino (processo ensinar).

O modelo B centra-se na relação *Professores-Alunos* gerando um processo pedagógico que privilegia a socialização e a formação (processo formar)

O modelo C, centrado na relação *Alunos-Saber*, gera um processo pedagógico que privilegia a aprendizagem (processo aprender).

Antes se pensava que para uma boa pedagogia bastava o professor conhecer muito bem seu assunto e transmiti-lo com clareza. Assim se pensava no final do século XIX e início do século XX, era a pedagogia apoiada em uma epistemologia positivista e behaviorista, conforme o modelo A. Depois valorizou-se a qualidade da relação professor-aluno, pois acreditava-se que isso era o suficiente para o aluno aprender, conforme o modelo B. Este esteve muito presente nos movimentos da Escola Nova, que envolvia perspectivas pedagógicas diferentes, as quais confrontavam o modelo clássico A. Outra corrente na pedagogia logo percebeu que havia necessidade de uma relação direta entre o aluno e o saber, afirmando ser esta a única relação realmente importante, pois se apoiava nas teorias construtivistas.

Segundo Nóvoa (apud Sommerman, 2005), com as novas tecnologias da computação, o modelo pedagógico atual tende a consolidar o eixo Saber-Alunos, o que excluiria o eixo Professores. Contudo, segundo o próprio Houssaye, para que haja situação pedagógica, os três pólos têm de estar sempre em jogo.

Para o processo pedagógico caminhar na direção transdisciplinar, Professores e Alunos devem ser considerados em seus diferentes níveis ontológicos (corporal, emocional, espiritual), cognitivo-perceptivos (intuitivo, intelectivo, contemplativo); o pólo do Saber deve ser considerado em seus diferentes aspectos: *saber saber* (disciplinar), saber fazer (competências e multidisciplinar) e *saber ser* (transdisciplinar). Quanto mais transdisciplinar for a prática pedagógica, mais avançará nos conhecimentos disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

### *As questões do docente*

Tendo diante de si um mundo que demanda dele algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado, o professor enfrenta hoje um processo de ensino peculiar. Neste sentido, as indagações levantadas por Rios (2006) – "*Como ser professor neste mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender às demandas que se colocam?*" - sugerem que o professor deve recolocar-se perguntas clássicas e fazer criticamente novas perguntas para que encontre, se não a resposta, ao menos, um caminho sobre as novas demandas que lhe desafiam, configuradas como a superação da fragmentação (do conhecimento, da comunicação, das relações, como a percepção clara das diferenças dos saberes e práticas para a realização de um trabalho interdisciplinar (que não seja a simples junção de disciplinas), e como a articulação das capacidades com a intervenção na realidade. Dito de outra maneira,

> *É evidente que hoje há diversas demandas para a educação. Algumas dessas demandas vêm do mundo do trabalho e outras do próprio campo da educação, mas o que há de comum é a necessidade de que a educação escolar contribua para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos pensantes críticos.(FREITAS, 2005, p.236)*

Neste momento de crise paradigmática, em que o cogito cartesiano "Penso, logo existo", característico da Modernidade, convive com a principal questão da Pós Modernidade – "Será?", uma pergunta fundamental que se coloca diante do pessimismo de muitos ou da descrença de alguns na Educação é: "Por que pensar?".

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (apud FREITAS, 2005, p.224) responde:

a) as condições que destroem a capacidade ou a disposição de pensar também destroem a vida, a qualidade de vida, a felicidade;

b) não podemos confiar em quem pensa por nós;

c) nem tudo está pensado;

d) pensar não é tudo;

e) nem sempre as ações lúcidas conduzem a resultados lúcidos.

Em síntese, a resposta indica para uma educação para o pensar, que não se deve ignorar sob o risco de empreender o processo de ensino pautado no conhecimento como forma de regulação e não de emancipação.

***O ensino na sociedade do conhecimento***

Fruto de preocupação por parte de organismos internacionais como a UNESCO, a análise da educação do futuro teve na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, uma discussão inicial e norteadora.

Para Morin (2001), a política pedagógica precisa converter-se em um instrumento que conduza o estudante a um diálogo criativo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo, condição necessária para uma formação cidadã. Para isso, é necessária à educação do futuro uma série de fundamentos: aprender que o conhecimento passa pelo erro e pela ilusão; aprender os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana, isto é, conhecer o humano é situá-lo no universo; ensinar a identidade

terrena, ou seja, aprender a estar aqui significa aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão, como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade; ensinar a ética do gênero humano.

Todos os esforços de compreensão devem-se ao fato de que a sociedade do conhecimento requer uma nova leitura do mundo, porém a dificuldade está em abandonar os velhos conceitos e paradigmas.

A caracterização da sociedade do conhecimento revela que:

> *(...) num mundo marcado por crise de valores, crise social, crise moral, a sociedade transformou-se em uma sociedade banco de dados, tamanho é o volume de informações que não instrumentam nem ajudam o indivíduo de um modo natural. O interesse é transformar um dado em uma informação e informação é diferente de educação e é menos que conhecimento. Conhecimento é falar de teoria, de compreensão. (NORONHA, 2002, p. 115)*

Neste sentido, é preciso filtrar o discurso da multiplicidade de fontes de informação, da diversidade de vozes, dos inúmeros bancos de dados, organizando. É preciso situar a educação dentro deste contexto através de práticas que privilegiem o saber-saber, o saber-fazer, o saber-ser.

Na análise de Hargreaves (2004), em obra que situa a educação no que ele denomina “Era da Insegurança”, estamos vivendo um momento de definições na qual os limites da padronização devem ser ultrapassados para que ensinar estimule e floresça a partir de criatividade, flexibilidade, solução de problemas, inventividade, inteligência coletiva, confiança profissional, disposição para o risco, aperfeiçoamento permanente. Para ele, o problema não são os méritos desses componentes, mas simplesmente como colocá-los em prática.

Alinhado a este pensamento, Beluzzo (2004) defende que educar sob este novo cenário significa incentivar a autonomia individual e a solidariedade, prevenir insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, abrir novos horizontes, aliando a compreensão das origens e raízes à identidade da inovação científica e

tecnológica, condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio-ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola. Um projeto interdisciplinar de educação deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista e libertador.

Entretanto, o saber escolar ainda não se desvinculou da linearidade e da hierarquia. O currículo que é proposto mantém a identificação com a disciplina, não ultrapassando suas fronteiras. Não foi superado ainda o modelo de conhecimento tido como "árvore", com a pressuposição de um caminho único para o saber e remetendo-nos a idéia de "subir", chegar ao "topo" do conhecimento.

O importante a ressaltar é que o conhecimento não pode estar desvinculado da prática/ação, para que o saber não seja algo desconexo da realidade, mas que parta dela e volte a ela para resolver questões do cotidiano. A prática, contudo, não se reduz a um conjunto de procedimentos ou receitas, nem tampouco pode se limitar à execução de conhecimentos pré-fabricados. Ela amplia as perspectivas do possível, aceita o devir e a diferença.

Estes pontos indicam que muito se deve caminhar para uma compreensão mais clara do que seja interdisciplinaridade no ensino escolar. Ao mesmo tempo, carecemos de uma quantidade bem maior de estudos e pesquisas que enveredem por programas ou projetos de cunho interdisciplinar

implementado em situações reais de ensino formal. São inegáveis as contribuições que estes trabalhos poderão trazer para a formação dos professores, para a organização do tempo e do espaço escolar, para as necessárias mudanças do currículo, entre outros aspectos.

As reflexões aqui realizadas indicam que o tema interdisciplinaridade, consideradas as condições históricas, é constantemente ressignificado, e que as aparentes diferenças nas definições e ações que o tem cercado escondem um grande e similar esforço por parte de instituições e pessoas de apropriar-se desta perspectiva de entendimento da própria realidade em que estão inseridos e da prática de ensino e pesquisa. Fica registrada a necessidade da dúvida e do questionamento tão antigos na história humana e tão cheios de incertezas como os novos horizontes pós-modernos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELUZZO, R.C.B. “A aprendizagem ao longo da vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento”. In RIVERO, C.M.L.; GALLO, S. (org) **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia?. São Paulo: Loyola, 1979.

_____ **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FOLLARI, R. “Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade” In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (org) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, R.A. M. “A crítica à modernidade, a educação e a didática: a contribuição de Boaventura de Sousa Santos” In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (org) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

HARGREAVES, A. **O ensino da sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. “Interdisciplinaridade”. Disponível em http://www.fundar.org.br/temas/texto__7.htm. Acesso em 19 abr 2007.

INSTITUTO PAULO FREIRE “Inter-transdisciplinaridade e transversalidade”. Disponível em http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm. Acesso em 19 abr 2007.

JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. “Universidade e Interdisciplinaridade” In JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (org) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 14ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

POMBO, O. "Práticas interdisciplinares". In: Pombo, O. **Interdisciplinaridade: Ambições e limites**, Lisboa: Relógio d'Água, 2004, pp. 73-104.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SIEBENEICHLER, F.B. "Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G. Gusdorf e J. Habermas". Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 98, p. 153-180, jul-set, 1989.

SIQUEIRA, A. "Práticas interdisciplinares na educação básica: uma revisão bibliográfica 1970-2000". In ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p. 90-97, Dez 2001.

SOMMERMAN, A. "Pedagogia e Transdisciplinaridade" In LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

# O GESTOR E SEUS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

The manager and its challenges in democratic school building

**Maria Alice M. PASSARELLI**
Faculdade de Tecnologia César Lattes

**Resumo**: A escola se caracteriza como um espaço de diversidade, onde convergem diferentes meios sociais, que trazem diferentes valores expressos nas atitudes e nos comportamentos das pessoas que são parte integrante dela. Nesse espírito, o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, são condições para o alcance das finalidades da educação. O papel dos gestores na construção de uma escola de qualidade é de fundamental importância e esse trabalho não pode ser apenas dele. A sociedade como parceira da escola deve ter uma ação significativa nesse processo, para que num trabalho coletivo, possam juntar forças e proceder às mudanças necessárias para a promoção de uma educação de qualidade. Hoje, mais do que nunca, a comunidade deve estar envolvida nas atividades escolares e o diretor deve buscar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. É importante avaliar a prática da gestão democrática e os benefícios que pode trazer para uma educação de qualidade. A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa interesse comum. O objetivo geral deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre os desafios, as possibilidades e as vantagens que se encontra dentro numa gestão escolar democrática.
**Palavras-chave**: gestão democrática; educação; cidadania.

**Abstract**: The school is characterized as an area of diversity, which converge various social media, bringing in their day-to-day values expressed in behavior and attitudes of people who are part of it. Similarly, the link between education, work and social practices, are prerequisite for achieving the goals of national education. The role of managers in the construction of a school quality is of fundamental importance and this work can not be just him. The company as a partner of the school should have a significant share in this process, to a collective work, can join forces and make the necessary changes. Today, more than ever, the community must be involved in school activities and the director must find procedures that promote the involvement, commitment and participation of people. It is important to evaluate the importance of the practice of democratic management and the benefits it can bring to a quality education. Participation provides significant changes in people's lives, as they will be interested and feel responsible for everything that represents the common interest. The aim of this work is to contribute to the reflection on the challenges, opportunities and benefits that is within a democratic school management.
**Keywords**: democratic management, education, citizenship.

## INTRODUÇÃO

Estamos em um tempo em que o sentido da palavra democracia tem uma importância reconhecida por todos. Os desafios para envolver, articular e promover a ação de pessoas nos processos democráticos de participação são semelhantes na sociedade e nas escolas.

O artigo estuda os fundamentos legais dos processos de gestão democrática e ajuda compreender que, para que a lei seja cumprida, nossas ações são importantes dentro deste processo. A teoria se baseou na Constituição Brasileira de 1988 e na LDB de 1996. Descreve também a gestão democrática e seus objetivos com contribuições de Delval (2003) e Davis & Grosbaum (2001). Fala do papel do diretor da escola dentro da gestão participativa de acordo com Carmo (2000), e Paro (1996). Demonstra os conceitos sobre a educação e os caminhos percorridos até hoje, os chamados direitos de cidadania; os valores humanos da educação e a importância de se encontrar idéias que guiem o processo educativo. Finalmente fala dos benefícios, tanto para comunidade quanto para escola, que se pode alcançar quando se tem uma gestão participativa.

A gestão democrática participativa constitui um modo próprio de organização e funcionamento das escolas públicas. Isso as diferencia, pois nela as experiências educativas envolvem necessariamente o exercício da cidadania.

Alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade, ao participarem da vida escolar, educam e são educados na construção de um bem público comum.

O processo educacional deve estar permeado por mecanismos democráticos. Não é apenas a escola que tem de ser democrática; não se pode cobrar apenas da escola uma prática democrática. Cabe também ao sistema de ensino estabelecer condições para o exercício da democracia.

## A LEGISLAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A constituição Federal de 1988, em seu inciso IV do artigo 206, torna legal e obrigatória a Gestão Democrática do Ensino Público e relaciona os princípios a serem observados na gestão das escolas:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

*VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*

VII. garantia de padrão de qualidade.

Também a LDB 9394/96, em seu artigo 14 diz:

> *Os Sistemas de Ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*
>
> *I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*
>
> *II – participação das comunidades escolares ou equivalentes.*

Dessa forma, a Gestão Democrática do Ensino deveria ser uma prática concreta, pois legalmente já está instituída há muito tempo. O que ocorre, na verdade, é que apesar de legal, ela ainda não é uma prática nas escolas, pelo menos não o é na sua essência.

Em outros artigos da LDB 9394/96 se pode observar a grande amplitude estabelecida para que cada Sistema de Ensino defina normas para a Gestão Democrática do Ensino na Rede Pública em Educação. Além disso, esses artigos garantem que cada estabelecimento de ensino terá assegurado um grau de autonomia pedagógico-administrativa e de gestão financeira, dentro dos parâmetros gerais do Direito Financeiro Público e das demais normas baixadas.

Azanha (1994) assinala que:

> *O fundamento da autonomia das escolas na exigência de que toda ação educativa não se restrinja apenas ao cumprimento de calendário e tarefas designadas pelos órgãos superiores e externos à instituição, mas que se deixe levar pelos objetivos educacionais e valores ligados a eles, a fim de que possam definir as responsabilidades dentro do âmbito da escola (AZANHA,1994, p 28).*

Isto se traduz em permitir a autonomia de decisão dos diferentes órgãos internos[8] que compõem a escola, em entender suas responsabilidades como algo que começa num planejamento eficiente, orientado por valores comuns aos sujeitos que dela participam rumo à concretização de objetivos imprescindíveis ao aluno.

Cada escola, desta forma, corrige seus próprios erros. É na pessoa do gestor que a autoridade comunitária e escolar se dilui mutuamente, tornando-se um corpo único conhecido por escola. Segundo Dias (1997):

> *Houve época em que a escola podia fechar-se para a comunidade e, ainda assim, continuar funcionando com razoável grau de aceitação. Era a época em que a escola constituía, na expressão de Anísio Teixeira, um clube fechado, em que os professores recusavam o diálogo com os pais de alunos por entenderem que a presença deles na escola apenas servia para tumultuar o trabalho, sem nada trazer de positivo.*

[8] Entende-se por estes órgãos, a comunidade, os alunos, os pais, os professores, o gestor e equipe escolar.

A grande contribuição da atualidade para o processo educacional vem com a compreensão de que os objetivos buscados pela instituição escolar não se esgotam em seus muros, mas iniciam-se e circundam uma realidade mais ampla, que inclui a comunidade da qual a escola faz parte e a sociedade como um todo.

Esta é a compreensão da escola e de sua dialética – transformar e ser transformada dentro de um contexto mais amplo, que não envolve somente os aspectos educacionais, mas também os sociais, econômicos, culturais e de relação de exploração do homem pelo homem, para obtenção do capital. A escola deve desempenhar o papel a ela reservado na constituição da verdadeira cidadania, dentro do mundo globalizado que se faz presente na atualidade.

Se for da sociedade que vem o aluno, se for para a sociedade que ele vai ao final de seus estudos e, se for à sociedade que se localizam aluno e escola durante o processo educacional, não há porque omitir da escola as idéias da prática social, que podem alimentar muito mais a prática educativa.

É verdade que alguns avanços já se podem observar, pois o fato de se instalar a discussão é um indício do caminho a ser percorrido e é também a certeza de que novos ideais se formam com a participação de cada segmento no diálogo e na busca de novos horizontes.

Os sete princípios estabelecidos no artigo 206 da Constituição e citados anteriormente dependem de nossas ações cotidianas para se tornarem realidade.

## A DEMOCRACIA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A implantação de uma Gestão Democrática requer, antes de tudo, que se conceitue o que realmente significa o termo DEMOCRACIA. Segundo JUAN DELVAL (2003):

> *Um dos maiores avanços sociais obtidos nos últimos séculos nos países mais prósperos, aos quais também aspiram somarem-se muitos outros países, está a capacidade de*

> *participação dos indivíduos na vida política e social, que tem se manifestado nas tentativas de implantação de sociedades democráticas e igualitárias. A democracia não consiste apenas em que os cidadãos possam eleger seus dirigentes ou representantes políticos, ou que tenham um tratamento igualitário, mas também em que sejam indivíduos autônomos, capazes de analisar racionalmente as situações sociais, compará-las de forma crítica e escolher entre elas as mais favoráveis tanto para o próprio bem-estar quanto para o bem-estar de todos.*
>
> *A democracia procura converter-se não em uma forma de governo político, mas também em uma forma de vida. É um modo de funcionamento da vida social, mas também de conteúdos e valores. Contudo, a democracia não é um estado, e sim um ideal para o qual se caminha – por isso, podemos falar de sociedades mais ou menos democráticas.*
>
> *A democracia está diretamente relacionada à educação, pois não é possível que os cidadãos exerçam suas competências e reclamem seus direitos de uma maneira completa e satisfatória se não têm a capacidade de escolher e de decidir com fundamento entre diferentes concepções contrapostas.*
>
> *Uma sociedade ignorante é uma sociedade facilmente manipulável. Nesse sentido, a escola poderia dar uma contribuição importante ao funcionamento democrático de uma sociedade, não apenas elevando o nível de instrução dos indivíduos, como também os preparando para participar ativamente de uma vida democrática.*
>
> *Uma educação democrática deve estar necessariamente relacionada a conteúdos educativos determinados, mas, sobretudo a uma forma de funcionamento das instituições escolares, porque a democracia não é um conjunto de conhecimentos: é, antes de tudo, uma prática.*

Portanto, é a partir desta definição que se pretende desenvolver algumas reflexões buscando vencer os desafios que a implantação de uma gestão democrática impõe, visto que árdua é a luta para enfrentá-los, uma vez que requer mais que conhecimentos teóricos e práticos, mas também uma revisão dos conceitos e preconceitos.

A gestão escolar, numa perspectiva democrática, tem características e exigências próprias. Para efetivá-la, devemos observar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. Torna-se necessário exercer funções que fortalecem a presença e a atuação das pessoas envolvidas.

O modo democrático de gestão abrange o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados. Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades.

Nas escolas e nos sistemas de ensino, a gestão democrática tem por objetivo envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação. Nessa ótica, os processos de gestão da escola vão além da gestão administrativa. Esses processos procuram estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos para atingir um objetivo específico: promover uma educação de qualidade "que abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (LDB, nº. 9.394/96, art. 1º).

Segundo Davis & Grosbaum, (2001):

> *A democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas. O aprendizado democrático implica a capacidade de discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo. Na escola não é diferente, encontramos também a diversidade e o conflito de interesses. Uma gestão participativa do ensino público busca, pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico com base em princípios de convivência democrática.*

Na sociedade e nas escolas, ao participarmos dos processos de planejamento e tomadas de decisões, exercemos o direito e o dever de cidadãos, construímos e ocupamos espaços de cidadania. As nossas iniciativas de participação nesses processos transformam a realidade que nos cerca e, ao mesmo tempo, nos ajudam a desenvolver novas capacidades e habilidades democráticas.

De acordo com Carmo (2000):

> *O diretor de escola é aquele que faz a articulação política entre a Secretaria de Educação, da qual é representante, os professores, os alunos, pais de alunos e demais funcionários da escola: pessoal da secretaria, serventes, vigias, etc., além de sua preocupação financeira com os gastos diários da escola, da conservação, manutenção e limpeza de prédio, suas dependências e áreas adjacentes, e estar ainda preocupado com todo o material da escola que está sob sua guarda: computadores, televisores, etc.*

Hoje, mais do que nunca, há necessidade da descentralização da figura do diretor, na medida em que as comunidades escolares (e aqui se entenda por comunidade escolar todos os alunos efetivamente matriculados, pais de alunos efetivamente matriculados, professores em exercício e demais funcionários de determinada unidade de ensino), ou seja, um número grande de pessoas direta ou indiretamente influenciam na vida da escola, trazendo consigo seus conflitos, suas expectativas, suas angústias.

Em uma gestão democrática, o diretor, juntamente com a comunidade, busca resolver os problemas da escola, como o baixo rendimento, a violência, a evasão, entre outros. Dessa forma, a escola deixa de ser um lugar cheio de regras arbitrárias e passa a ser um lugar onde cada um assume a responsabilidade que lhe é devida.

O papel do diretor vai além do gerenciamento burocrático. Ele coloca as pessoas em primeiro plano, busca recursos financeiros para bem atender seus alunos e comunidade, faz com que cada profissional, aluno, pais e comunidade sintam que são os proprietários da escola e esta faz parte de suas vidas, estimulando e incentivando a criatividade de todos. E essa proposta exige uma direção mais aberta para uma gestão compartilhada, pois o diretor não pode decidir nada sozinho.

Para Paro (1996), o diretor deve desempenhar as seguintes funções:

- Incentivar iniciativas inovadoras;
- Elaborar planos diários e de longo prazo visando à melhoria da escola;
- Gerenciar os recursos financeiros e humanos;

- Assegurar a participação da comunidade na escola;
- Identificar as necessidades da instituição e busca soluções.

O gestor democrata tem autonomia e consegue transformar a escola em oficina de trabalho, onde os profissionais aprendem um com os outros, cooperando para a solução dos problemas pedagógicos; sabe fazer alianças, buscando promover mais e melhor o aprendizado na escola, sendo também um grande comunicador capaz de mobilizar, articular, os mais diferentes setores em torno do objetivo da equipe.

No mundo globalizado não cabe mais o tipo de administração autoritária, onde o poder de mando esteja centralizado, pois o trabalho em equipe é fundamental para a valorização da educação.

O diretor autoritário apenas conserva a estrutura já existente na escola, mas não realiza o trabalho necessário, que é o de transformar. Sua intervenção nos problemas da escola se dá de forma a reprimir superficialmente as manifestações, desgastando a figura do diretor, que, ao final das contas, nada conseguirá de concreto em relação à questão crucial da escola: a relação professor-aluno, em franco desgaste no ambiente escolar. Além do mais, o modelo centralizador impede que os reais sujeitos da escola que são os pais, alunos, professores e equipe de apoio se assumam como tal, já que o diretor tudo toma para si, nada delega, e também quase nada resolve.

Esta atitude tira dos sujeitos a oportunidade de crescerem, tornarem-se autônomos, cumprirem suas funções e deveres por meio de uma atitude compromissada.

Para Paro (1996), “o diretor é mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais: quem dirige a escola precisa ser um educador”. E isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula,

conhecer alunos, professores e pais. Só assim ele se torna um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática.

De acordo com Costa[9] (2008), há três perfis básicos nessa função:

- O administrador escolar: mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;
- O pedagógico: valoriza a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;
- O sócio-comunitário: preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala.

Como é muito difícil ter todas essas características, o importante é saber equilibrá-las, com colaboradores que tenham talentos complementares (COSTA, 2008). Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas (COSTA, 2008).

## A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA NUM AMBIENTE DEMOCRÁTICO

De acordo com Paro:

> *"a educação não precisa de reforma, mas de uma revolução. A educação do futuro precisa formar pensadores, empreendedores, sonhadores, líderes não apenas do mundo em que estamos, mas do mundo que somos." (PARO, 1993).*

[9] Antonio Carlos Gomes da Costa é pedagogo e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Para se atingir essa objetivação é preciso que se desenvolva a virtude contemporânea da tolerância, como alerta GIANOTTI (1994):

> *É fundamental que desenvolvamos a tolerância social e pedagógica. É importante salientar que todas as vezes que o sistema educativo é profundamente transformado, isso se dá sob a influência de grandes correntes sociais, com ação generalizada na vida coletiva.*

Torna-se necessário levar em conta a tolerância como aspecto principal para o desenvolvimento desse cidadão a uma convivência racional regulada por normas, em regimes democráticos.

No entanto, é no âmbito escolar que ocorre "autoridade" e a idéia de tolerância cresce em importância, pois: "a tolerância relaciona-se diretamente com a capacidade de perceber o outro como pessoa (...)" (MACHADO, 2000, p.90).

A qualidade do convívio escolar para a compreensão e valorização da tolerância vale, evidentemente, para o respeito mútuo: todos na unidade escolar devem se sentir respeitados e também sentir que dele exigem respeito.

A idéia de tolerância envolve três níveis: do conhecimento, pois é preciso tomar conhecimento da existência do outro; do reconhecimento, ou seja, reconhecer o outro como diferente de si; do respeito, pois é necessário respeitar o outro como ser humano com todas as potencialidades inerentes a tal condição (MACHADO, 2000, p.93).

O homem se preocupou com o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia que o ajuda em sua vida material, e se esqueceu de si, do seu interior, de sua formação: corpo, mente e espírito. Sendo assim, o homem "endureceu" em vista do que recebe do mundo moderno, onde reina o medo, a insegurança, a falta de amor.

> *Sua criatividade e sentimentos foram abafados. Em conseqüência disso, os recursos materiais e confortos obscurecem a possibilidade da formação de um caráter reto. É pensando nisso que precisamos buscar novos caminhos originados em nosso interior.*

Do ponto de vista metodológico, (HÖFFE, 2005), os valores não são um "saber o que", mas um "saber como". Por isso, eles não podem ser apenas verbais, mas devem tornar-se uma característica da personalidade e, para tanto, devem ser realmente vividos, pois também valores precisam ser exercitados. Justos ou tolerantes não nos tornamos por meio de leitura de tratados sobre justiça ou tolerância, mas pela ação justa e tolerante.

Não há dúvidas de que a escola tem limites para exercitar o comportamento moral, pois os alunos já trazem as marcas da formação anterior e, além disso, recebem as influências das atividades ou passividades extraclasse (HÖFFE, 2005). No entanto, nos coloca DUARTE (1996) "não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos".

Percebe-se assim, que o trabalho educativo passa a fazer parte integrante e fundamental da História para transformá-la e não para acomodá-la, pois o homem como ser objetivo faz a História. O ambiente educativo torna-se protagonista da edificação da sociedade mais igualitária e emancipadora.

Vale ressaltar o desafio levantado por MIRANDA (1998):

> *Como educar para o século XXI se estamos vivendo um momento de transformações radicais em todos os setores da vida humana? O que encontrarão no futuro, nossos jovens se vivemos uma época marcada por profundas barbáries? É necessário pensar profundamente no fazer educativo evidenciando o exercício da democracia, dos valores éticos contributivos para o crescimento axiológico do ser social e o pensar na construção da liberdade do homem.*

Deve-se interrogar a sociedade para conhecer suas necessidades. Portanto, a cultura sociológica é de suma importância para o entendimento do processo educacional. Nesse contexto, assinala Morin (2000):

> *"Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto essa reforma é paradigmática e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nova aptidão para organizar o conhecimento."*

A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos não é, ainda, verdadeiramente democrática.

> *"Não é fácil libertar a sociedade do secular autoritarismo que pesa sobre todos. Não se pode ignorar que apesar da democracia ser um remédio lento, homeopático, é o porto seguro para grandes conquistas e mesmo que o autoritarismo hoje resolva um específico problema, destrói para sempre a vitalidade e a criatividade do organismo educativo."*

O sistema educacional deve contribuir para o resgate da sociedade em que convivemos. A escola deve ser um lugar onde os valores morais devem ser refletidos e não meramente impostos; não deve ser fruto de hábitos e sim um espaço onde os alunos desenvolvam a arte de aprimorar naturalmente estes conceitos ricos à formação de um cidadão íntegro.

## OS BENEFÍCIOS DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA

> *A participação é um processo educativo tanto para equipe gestora quanto para os demais membros das comunidades escolar e local. Ela permite confrontar idéias, argumentar com base em diferentes pontos de vista, expor novas percepções e alternativas (DAVIS & GROSBAUM, 2001, p. 18).*

A gestão democrática dos sistemas de ensino requer participação coletiva das comunidades escolar e local na administração dos recursos educacionais financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação dos projetos educacionais.

Nesse sentido, Davis & Grosbaum (2001) dizem que a gestão democrática da escola é viabilizada mediante procedimentos de gestão capazes de:

- Propiciar o comprometimento dos envolvidos;
- Decidir e implementar, de forma participativa, as idéias acordadas;
- Estabelecer procedimentos institucionais adequados à igualdade de participação de todos os segmentos das comunidades escolar e local;

- Articular interesses coletivos, de forma a melhorar o projeto pedagógico, a qualidade do ensino e o clima organizacional;
- Estabelecer mecanismos de controle público das ações efetuadas;
- Desenvolver um processo de comunicação claro e aberto entre as comunidades escolar e local;

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa interesse comum.

De acordo com Carmo (2000):

> *"Para fundamentar uma discussão de como poderíamos tentar construir uma estrutura que poderia ser o início do nosso treino de se viver em regime de democracia. E nada mais justo que começarmos este treino por nós mesmos, dentro da instituição, criando conselhos de pais de alunos, conselhos de alunos, rompendo com a palavra grêmio que tomou uma conotação festiva, conselho de professores, conselhos de funcionários, e deixaríamos de falar tanto com nossos alunos em democracia e em cidadania, para podermos experimentar o que seria isso na prática. Penso que vivemos um momento de seriedade na educação, repensando valores, dentro de nossos métodos, técnicas, processos e mecanismos, num descondicionar do olhar, fazendo emergir um novo paradigma para orientar as nossas ações".*

O trabalho do gestor para o resgate da cidadania, ponto de real importância num trabalho democrático dentro de uma unidade escolar, deve levar em conta dois fatores importantes: os princípios e critérios de valor que regulam o funcionamento da escola e as práticas e hábitos pedagógicos em vigência na instituição (GIANOTTI, 1994).

Esses dois aspectos acabam criando um clima moral que impregna a vida escolar e exercem uma indiscutível influência educativa. Dependendo da organização institucional das escolas, será constituído o clima moral e social de cada um dos educandos e nos processos de construção e coesão dos grupos (GIANOTTI, 1994).

Torna-se importante então a gestão escolar que envolve em diferentes graus todas as instâncias da instituição. Reza aí a diferença entre gestão e direção, pois esta última pode estar reservada a uma equipe reduzida de pessoas e a primeira não deve estar limitada a algumas pessoas especificamente, mas deve envolver todos, estando aberta à participação dos membros da comunidade escolar.

A autonomia da escola está diretamente ligada à gestão participativa, não incorrendo, em hipótese alguma, a desqualificação da função diretiva. Para tanto, a efetiva concretização desse trabalho se faz necessária à criação do Conselho de Representantes, englobando todas as esferas ligadas à unidade escolar.

Este conselho pode ajudar a solucionar conflitos, descentralizando da figura do diretor as diversas atribuições e exigências de uma instituição escolar. Potencializa-se assim a importância que cada um assume dentro da mesma, sendo este o diferencial na criação do clima moral dentro da unidade.

Carmo (2000) diz que para que fosse colocada em prática uma gestão verdadeiramente democrática teríamos, primeiramente, que abrir espaço dentro da escola para o funcionamento de Conselhos:

> *"Formar-se-ia um Conselho de Pais de Alunos, escolhidos entre si em Assembléia Geral de Pais de Alunos, com pais representantes de todos os turnos existentes na escola; um Conselho de Alunos, formado por todos os alunos representantes de classe; um Conselho de Funcionários da Secretaria Escolar e demais setores da escola: serventes, disciplinários, vigias, escolhidos entre si; e um Conselho de Professores, também eleitos entre si, em Assembléia Geral de professores da Unidade de Ensino. Desses conselhos seriam eleitos elementos para compor o Conselho da Escola, com mandato, talvez, de dois anos, formado por pais de alunos efetivamente matriculados, funcionários da secretaria escolar e dos demais setores, e os professores que comporiam este conselho seriam escolhidos em eleição direta pelos diversos segmentos da escola. Dos professores eleitos, seriam indicados, dentro do próprio Conselho de Escola, o que exercesse a função de presidente, de vice-presidente e de tesoureiro, com mandato de um ano, podendo ser reeleitos para mais um mandato. O presidente seria representante oficial da unidade de ensino, com a função de presidir reuniões, de desempatar votos, quando ocorresse empate e de assinar*

> *documentos. Romperíamos com a figura autoritária que se construiu culturalmente do diretor de escola, e estaríamos avançando em termos democráticos, atribuindo poder a um órgão colegiado, representado por todos os segmentos da comunidade escolar, e não mais a uma só figura".*

Para Davis & Grosbaum (2001), quando acontece uma maior participação e envolvimento da comunidade nas escolas podemos encontrar os seguintes resultados:

- Respeito à diversidade cultural, à coexistência de idéias e as concepções pedagógicas;
- Reconhecimento e aceitação de nossas diferenças mediante um diálogo aberto, franco, esclarecedor e respeitoso;
- Participação e convivência de diferentes sujeitos sociais em um espaço comum de decisões educacionais.

O processo de gestão democrática na escola produz efeitos culturais importantes. Ela ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas – escolas, bibliotecas, equipamentos – como um bem publico comum, que é a expressão de um valor reconhecido por todos, o qual oferece vantagens e benefícios coletivos. Sua utilização por algumas pessoas não exclui o uso pelas demais. É um bem de todos; todos podem e devem zelar pelo seu uso e sua conservação.

Grande é a responsabilidade da administração escolar na contribuição da transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da educação continua hoje com novas propostas de mudanças educacionais. Nesta perspectiva verifica-se, mesmo que de forma isolada e fragmentada, algumas mudanças no desenvolvimento escolar: escolas se propondo ao trabalho de construção de Projetos Pedagógicos com a participação das pessoas envolvidas no processo educacional.

Historicamente o processo de mudança é lento devido a mudanças desvinculadas da realidade em que a unidade está inserida, gerando questões problemáticas em seu interior.

O gestor deve objetivar com a participação de todos, um despertar ao respeito mútuo, que é uma condição necessária para o convívio social democrático. Pode-se concluir que a gestão democrática se faz no exercício da cidadania. Nesse contexto, a escola é um lugar excelente para se promover o crescimento moral e reconhecer a existência do outro que ocupa um espaço e têm direitos e deveres, aceitando a diversidade de perspectivas tanto individuais como de grupo, compreendendo o outro, se colocando em seu lugar e fazendo relação do seu ponto de vista com o do próximo.

É preciso ressignificar o papel da gestão administrativa escolar atual, buscando assim, por meio das lideranças, formar cidadãos participativos nos destinos da humanidade. A educação é o mecanismo de humanização do ser humano, pois através dela o homem busca conhecimentos e interage no contexto social, assumindo suas responsabilidades em nome da transformação da sociedade. A gestão democrática da escola é uma contribuição indispensável, uma garantia e uma prática concreta desta construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. “A Indústria Cultural. O Iluminismo como Mistificação de Massa”. In: LIMA, Luiz C. **Teoria da Cultura de Massa**. 1969.

AZANHA, José Mário Pires. Planos e Políticas de Educação no Brasil. In MENEZES, João G. C. (org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP (distribuição gratuita).

CARMO, J.G.B. Contribuir Para o Processo Democrático: Um Desafio Para a Educação. Disponível em http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/index%2037.htm. Acesso em 18/12/2008.

COSTA, A.C.G. O Papel do Diretor. Disponível em http://pessoal.ebrasnet.com.br/ernestaxavier/gestor_restrita.htm. Acesso em 18/12/2008.

DAVIS, C.L.F. e GROSBAUM, M.W. **Progestão – Módulo II - Caderno de Estudo**. Brasília: CONSED, 2001.

DELVAL, Juan. **Rumo a uma Educação Democrática**. PÁTIO: REVISTA PEDAGÓGICA, Porto Alegre: v.7, n.25, p.48-51, 2003.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola In. MENEZES, João G. C. (org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas. Autores Associados. 1996

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na "Cultura Globalizada". Disponível em http://www.scielo.br/. Acesso em 21/12/08.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, Cultura e Gestão Educacional. Disponível em http://www.scielo.br/. Acesso em 23/11/2008.

GIANOTTI, J.A. Moralidade Publica e Moralidade Privada, In: NOVAES, Adauto. (org.) **Ética**: 3ª. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994, p. 239.

HABERMAS, J. Teoria Analítica da Ciência Dialética. In W. Benjamin, M.Horkheimer, T.W. Adorno, J. Habermas. **Textos Escolhidos** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HÖFFE, Otfried. Valores em Instituições Democráticas de Ensino. Disponível em http://www.scileo.br/. Acesso em 21/11/2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação Ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? In **Caderno Idéias** nº. 15. 1993.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Projeto de Valores**. São Paulo: Ed. Escrituras, 2000.

MEC/BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Gráfica do Senado, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. Disponível em http://www.scielo.br/. Acesso em 10/11/2008.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. **Valores Humanos na Educação: Uma Nova Prática na Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

MIRANDA, Ivanise Leite de. Processo educativo: a práxis intencional e o resgate da cidadania. Disponível em http://www.scielo.br/. Acesso em 09/12/2008.

MORIM, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Distrito Federal: UNESCO, Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Participação da Comunidade da Gestão Democrática da Escola Pública. In **Caderno Idéias** nº 15. 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. São Paulo, Ed. Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1998.

# A PEDAGOGIA DO ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sport pedagogy and the school physical education

**Ângelo DINIZ**
Faculdade de Jaguariúna

**Beatriz Leme Passos CARVALHO**
Faculdade de Jaguariúna

**Resumo**: O artigo discute as possibilidades de utilização do esporte como conteúdo das aulas de educação física do ensino formal, buscando analisar as práticas pedagógicas assumidas pelos professores de educação física escolar. A atuação do professor frente a este conteúdo merece a atenção uma vez que as metodologias utilizadas nas aulas muitas vezes se aproximam dos padrões estabelecidos para o treinamento esportivo competitivo que privilegia a aptidão física em detrimento dos interesses, das possibilidades e das necessidades dos alunos. O texto aponta nas considerações finais a necessidade da compreensão do professor acerca do esporte como fenômeno social e histórico, em suas múltiplas possibilidades, entendendo que prática deva ser contextualizada e que o educar não se restringe às capacidades e habilidades motoras dos alunos, mas também aos aspectos sociais, cognitivos, éticos e emocionais do aluno.
**Palavras–chave:** pedagogia do esporte, ambiente escolar.

**Abstract**: The article argues the possibilities of use of the sport as content of the lessons of physical education of formal education, searching to analyze practical the pedagogical ones assumed for the professors of pertaining to school physical education. The performance of the professor front to this content deserves the attention a time that the methodologies used in the lessons many times if approach to the standards established for the competitive training that privileges the physical aptitude in detriment of the interests, the possibilities and the necessities of the pupils. The text points, in the final words, the necessity of the understanding of the professor concerning the sport as social and historical phenomenon, in its multiple possibilities, understanding that practical and that educating does not restrict the capacities and motor abilities of the pupils, but also to social, cognitivos, ethical and emotional the aspects of the pupil.
**Keywords**: sport pedagogy; school.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende discutir as possibilidades de utilização dos esportes como conteúdo das aulas de educação física do ensino formal. Prescrito nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o esporte e o jogo são conteúdos que devem ser contemplados no ensino fundamental e médio, dentro de uma abordagem pedagógica adequada ao âmbito escolar, diferenciando-se das práticas adotadas na iniciação esportiva e treinamento esportivo voltado para a competição e alto desempenho. O desenvolvimento das Ciências do Esporte, o amadurecimento acerca das interpretações e aplicações do esporte na nossa sociedade, o entendimento do esporte como um fenômeno sociocultural com diferentes funções, incluindo sua utilização para fins educativos, fez com que alguns estudiosos desenvolvessem uma linha de pesquisa sobre as possibilidades pedagógicas do esporte, suas metodologias e aplicabilidades, denominada Pedagogia do Esporte.

Com a intenção de demonstrar alguns princípios da Pedagogia do Esporte que poderiam influenciar nas metodologias utilizadas nas aulas de educação física que tenham o Esporte como conteúdo geral e especificamente os esportes coletivos, este artigo será dividido em três momentos:

- A ação pedagógica, relacionada aos professores, de modo geral, e, principalmente, aos professores da Educação Física escolar;
- O fenômeno Esporte e seus diferentes significados;
- As relações entre a Pedagogia e o Esporte, fazendo com que se torne possível enxergar o processo da iniciação esportiva de modo abrangente, cumprindo integralmente seus objetivos educativos.

## A AÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, escrito por Ferreira (1999, p. 1529), Pedagogia é:

> *1. Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrumentos que tendem a um objetivo prático. 3. O estudo dos ideais da educação, segundo uma determinada concepção de vida e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. 4. Profissão ou prática de ensinar.*

A ação pedagógica caracteriza-se pelo ato de ensinar, podendo ocorrer em qualquer relação que haja uma transmissão de conhecimentos, tais como,

na família, na escola, nas comunidades religiosas, nos clubes, nas praças esportivas e de lazer.

Para Marques (1996), a transmissão de conhecimentos sofre a influência do meio ambiente e da cultura estabelecida na vida em sociedade, a qual possui regras a serem respeitadas e transformadas, a partir do momento que novos conhecimentos são adquiridos, sendo que esta relação é chamada de educação. Quando o processo educativo deixa de ocorrer naturalmente, passando a ser planejado e organizado, tornando uma ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre a continuidade das gerações, tem-se então a prática pedagógica. A relação entre a teoria e a prática é fundamental para a Pedagogia, não podendo ser apontado se uma antecede a outra.

Sendo assim, a educação está relacionada com a transmissão de conhecimentos existentes numa vida em sociedade e a ação pedagógica serve para estruturar esta relação de ensino e aprendizagem, que acontece em diferentes ambientes. A escola, porém, é o local onde a transmissão de conhecimentos é bem demarcada, pois foi instituída e formalizada para tal, sendo que a relação professor/aluno se faz presente permanentemente.

Deste modo, a questão da educação tem na escola um dos seus pilares de sustentação, e vários são os autores que se dedicam ao estudo da pedagogia do esporte presente na educação como Ghiraldelli Júnior (1991), Freire (1992) e Bento (2000), e particularmente, da educação física escolar, como Betti (1991), Bracht (1992), Freire (1994) e Brotto (1999).

> *Originalmente, pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber. E, de fato, a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Assim, a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, a o que ensinar e, também, ao quando ensinar e para quem ensinar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991,p.08).*

O autor faz um questionamento, perguntando se a escola deve ser um ambiente de “preparação para a vida”, ou deve apenas se preocupar em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho? O ensino deve centrar-se na atividade do professor ou, ao contrário, considerar o aluno como o centro do

processo educativo? Essa preocupação acontece pelo fato da ação pedagógica, a atuação do professor, estar historicamente vinculada a políticas educacionais organizadas com propósito de distinguir classe dominante de classe dominada, podendo ser considerada como educação hegemônica. Atualmente muito se discute sobre a ruptura deste paradigma, pautado na dominação do conhecimento por uma classe privilegiada e que transmite sua cultura e o continuísmo do status quo estabelecido.

Assim, o exercício da função de professor deve ser comprometido com a formação de seus alunos, visando um significado amplo, que busque uma visão democrática, não alienadora e, principalmente crítica para os alunos, estimulando-os a reflexão e a participarem ativamente no processo de desenvolvimento da cidadania.

A atuação pedagógica deve ser encarada com responsabilidade, visto que o professor tem a possibilidade de influenciar o comportamento, as atitudes e a postura do alunos em relação ao contexto sociocultural da nação Assim, podemos citar Freire (1996, p.11) quando define que a pedagogia deve ser "fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando". O autor acredita que o educando deve ser uma figura participativa no processo, não somente um receptor de informações, as quais são transmitidas pelo educador. Para o autor, é preciso respeitar o conhecimento adquirido pelo educando antes deste chegar à escola. O educador deve transmitir seus conteúdos, posicionando-se a favor deles, porém respeitando possíveis discursos contrários, não podendo ser autoritário.

> *O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima(...) transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).*

A educação, por sua própria natureza é diretiva e política; os conteúdos devem ser compreendidos no seu momento histórico-social e cultural e as posições antagônicas devem ser respeitadas, jamais manipuladas.

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia, dos meios de comunicação e da globalização, novos conhecimentos e informações estão à disposição de todos, de um modo mais rápido e fácil que alguns anos atrás. As crianças e os adolescentes, pelo menos nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, através da Internet, têm acesso a uma gama de informações, sendo impossível desprezar este saber. Cabe ao professor discutir com os alunos, através dos seus conteúdos, os verdadeiros significados das informações transmitidas, de modo democrático, para que os futuros cidadãos tenham uma visão crítica acerca deste conhecimento, não só no que diz respeito ao conhecimento teórico, mas também dos padrões que são estabelecidos por esta globalização.. Um dos melhores meios de se conseguir introduzir tal visão crítica é através da educação.

Bento (2000), analisa que as ciências não são um local para saudosistas do passado e para os desatentos. Renovando as suas perspectivas e teorias, elas estarão sempre participando da renovação da realidade, sendo que esta questão deve fazer parte do campo educativo, ou seja, a Pedagogia precisa buscar sempre algo novo.

Mudanças na educação pública na esfera federal, estadual e municipal são fatores preponderantes no sistema de ensino formal brasileiro, desde a valorização dos educadores até a própria estrutura física das escolas. Investir na Educação significaria melhorar a formação dos futuros cidadãos, consequentemente, aumentaria as chances de construção de um país desenvolvido e verdadeiramente democrático, com mais oportunidades para todos os que convivem na sociedade brasileira.

Com relação à Educação Física escolar, esta disciplina parece ter sido influenciada historicamente pelas políticas públicas educacionais, as quais serviam aos interesses da classe dominante.

Baseado em Betti (1991), o aparecimento da Educação Física escolar se confunde com a ascensão da burguesia ao poder e a criação das escolas públicas no século XIX. Esse fato ocorreu na Europa, possuindo dois pilares de sustentação:

- Os sistemas ginásticos originários da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França, vinculados aos processos de afirmação da nacionalidade nestes países e a constante preocupação de preparação para a guerra.
- O movimento esportivo ocorrido na Inglaterra, que com as transformações ocorridas com a Revolução Industrial, ganhou impulso e se proliferou para outras camadas sociais. “O esporte na Inglaterra vai se constituir fundamentalmente a partir de atividades do âmbito do divertimento das classes dominantes no seu tempo livre e dos jogos populares” (BRACHT, 1997, p. 99).

Para Bracht (1992) é importante entender qual o contexto histórico em que a Educação Física escolar brasileira nasceu, baseando-se exclusivamente até a década de 1980 na Instituição Militar e na Instituição Esporte. O autor expõe que, em um primeiro momento, influenciado pelo militarismo, o professor era conhecido como instrutor e sua ação era baseada na apresentação de exercícios e na manutenção da ordem, cabendo ao aluno a repetição dos gestos e a aceitação da hierarquia e disciplina. No segundo momento, não havia diferenciação entre treinador e professor, sendo que os alunos eram tratados como atletas, onde os mais aptos momentaneamente eram favorecidos, tornando a Educação Física escolar, uma área pouco preocupada com projetos de caráter social.

Bracht (1992) propõe uma pedagogia crítica para a Educação Física escolar, expondo que esta deveria sair de uma visão burguesa para uma visão social, servindo também aos interesses da classe trabalhadora e não somente à classe dominante, descrevendo alguns princípios, entre eles, a visualização que o movimento é humano, não somente ligado as habilidades motoras, que o processo de desenvolvimento da criança deve ser encarado a partir de sua condição social. O ensino das modalidades esportivas não poderia mais ser

"adestrante", pois os objetivos das aulas deveriam ser discutidos e compreendidos por professor e alunos, mutuamente.

O professor é um profissional, entre outros, bastante indicado na transmissão do conhecimento e a sua intervenção deve ter como objetivo principal o crescimento e desenvolvimento do campo de conhecimentos de seus alunos. Porém, o ato de ensinar, possui uma amplitude mais significativa do que a luta por interesses de uma classe social seja ela dominante ou dominada. O professor deve proporcionar aos seus alunos, através dos conteúdos de sua disciplina, uma oportunidade de compreensão e reflexão crítica da realidade, independentemente de sua condição econômica.

Pode ser notado, pelas descrições de Bracht (1992), que a Educação Física escolar brasileira se utilizou, e atualmente ainda utiliza, o ensino e aprendizagem das modalidades esportivas em suas aulas. Ora, quando o tema é o Esporte, o mesmo significa jogos, onde o aspecto competitivo está presente, como visto anteriormente, havendo sempre um vencedor e um vencido. O mesmo autor escreve em outra obra:

> *É importante ressaltar que muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso capitalista industrial, vão ser incorporados e/ou estão presentes no esporte: orientação para o rendimento e a competição, a cientifização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis e o nacionalismo (BRACHT, 1997, pg.97).*

Outro autor que critica os caminhos seguidos pela Educação Física escolar brasileira é João Batista Freire:

> *Na verdade, a Educação Física que as pessoas do meio educacional conhecem e a sociedade em geral conhece é essa que todos cursamos um dia, rígida, militaresca, discriminadora. Quantos dos menos hábeis da classe, colocados à margem da Educação Física, não assumiram postos de direção no sistema, contribuindo para perpetuar o menosprezo por essa disciplina? Mesmo reconhecendo que é necessário ter Educação Física nas escolas, essa que todos conhecemos não serve mais. Ora, se exige-se que todas as disciplinas cumpram um papel educativo definido no programa escolar, por que não exigi-lo da Educação Física? (FREIRE, 1994, p. 218).*

Este descaso com a Educação Física escolar somente terminará quando os profissionais da área se conscientizarem da importância de seu papel no processo educativo. Aumentar o leque de conhecimentos, mantendo-se atualizado com as novidades de uma área tão abrangente, procurando um postura reflexiva e crítica em sua prática e procurando ser criativo na transmissão dos conteúdos desta disciplina aos alunos, parece ser um meio bastante significativo.

Outro ponto pertinente é que essa crise passada pela Educação Física realizada nas escolas, não é exclusividade dela, pois, atualmente, várias profissões estão se remodelando ou até desaparecendo do mercado de trabalho com o avanço da ciência, tecnologia e a globalização.

Enxergando por um prisma positivo, a Educação Física escolar brasileira bem estruturada, com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, e com vários estudos sendo realizados nas áreas da Educação Motora, questionamentos e propostas estão sendo feitas apontando novos caminhos para a educação física escolar.

Para Freire (1994) o ato pedagógico deve ser criativo, onde o professor ao propor as atividades, provoque nos alunos um desequilíbrio compatível com seu desenvolvimento:

> *Uma proposta pedagógica não pode estar nem aquém nem além do nível de desenvolvimento da criança. Uma boa proposta, que facilite esse conhecimento, é aquela em que a criança vacila diante das dificuldades mas se sente motivada, com seus recursos atuais, a superá-las, garantindo as estruturas necessárias para níveis mais elevados de conhecimento (FREIRE,1994, p.114).*

A ação pedagógica deve ser precedida de uma visão crítica sobre o contexto na qual ela está inserida. O acesso a educação é um direito de todo e qualquer cidadão. Elevar os alunos a um patamar onde eles possam ter consciência da realidade, refletindo sobre suas atitudes, pode ser considerado como um dever do educador, respeitando as virtudes e limitações de cada um.

## O FENÔMENO ESPORTE

Conhecer e compreender o Esporte como um fenômeno abrangente, com diferentes significados, é de extrema importância para os profissionais da área da Educação Física e do Esporte.

Este assunto é complexo, devido à importância do Esporte na vida das pessoas, pois este fenômeno pode ser utilizado de várias formas pelas mesmas. Exemplificando, existem as pessoas que o utilizam de modo profissional (atletas, técnicos, dirigentes, entre outros), ou somente para a ocupação do tempo livre, podendo ser participantes ativos ou passivos de algum tipo de atividade relacionada ao Esporte, ou seja, praticando a atividade ou apenas assistindo à mesma, no próprio local do evento ou pelos meios de comunicação, televisão ou rádio.

A adoção de políticas públicas voltadas para a utilização do Esporte como meio de educação, saúde, lazer, turismo, são comuns e aumentam o leque de possibilidades, fazendo com que este fenômeno supere a visão simplista de enxergá-lo somente em forma de jogos, torneios e campeonatos, onde o aspecto competitivo tem prioridade, e são valorizados somente os melhores de cada modalidade.

É possível enxergar no Esporte, pontos positivos e negativos, dependendo do meio que tal fenômeno pode ser utilizado. Devido a este fato, existem autores, entre eles, Betti (1991), Kunz (1994), Paes (1996) e Tani (1996) que criticam algumas formas de sua utilização, apresentam suas diferentes possibilidades, reconhecendo sua importância.

Como visto anteriormente, o movimento esportivo moderno nasceu na Inglaterra, no final do século XIX, ganhando um grande impulso quando a classe média daquele país o incorporou e começou a criar novos jogos com regras, organização, técnicas e padrões de conduta definidos. Historicamente, outro fato que popularizou o Esporte e o tornou um meio de confraternização entre os povos, e também um meio de utilização política, foi a criação dos Jogos Olímpicos (Betti,1991).

O Esporte, visto como o grande fenômeno sociocultural do final do Século XX tem uma linguagem universal, compreendida em todos os continentes. Os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol, a cada edição atraem um maior número de espectadores, chegando a mobilizar bilhões de pessoas que acompanham esses eventos, através dos meios de comunicação existentes (televisão, rádio, jornais, internet e outros).

Outro ponto importante a ser destacado, é que o fenômeno Esporte possui múltiplas possibilidades, sendo que o esporte de alto rendimento (ou profissional) aparece como um desses caminhos. Mas o esporte compreendido na esfera da competição e da profissionalização do atleta é apenas uma dessas possibilidades, devendo o esporte ser compreendido em toda a sua abrangência como um fenômeno social e educacional.

As diferentes "faces" do esporte é objeto de discussão de Scaglia (1999) quando diz que "o esporte poderá ser o que fizermos dele, pedagógico, educativo, performístico e alienador" (p. 56). O autor ainda acrescenta a impossibilidade de reduzirmos nosso entendimento do esporte como algo que signifique saúde, educação e cultura por si só, sem que esteja contextualizado em seus aspectos socioculturais e que suas intenções subjacentes estejam clarificadas.

Sobre as múltiplas possibilidades do fenômeno esportivo, Paes (1996), faz análise positiva:

> *Hoje o esporte não possibilita somente a participação de uma elite esportiva, mas sim a participação de diferentes profissionais que constituem as ciências do esporte e a participação de um ilimitado número de espectadores. Além disso, torna-se uma rica fonte geradora de empregos, bem como uma opção de lazer e turismo, permitindo aos espectadores a ocupação de seu tempo livre de diferentes formas. Para nós, os problemas ocorridos com os profissionais não são privilégio somente dessa profissão e, em uma análise otimista, o esporte moderno trouxe benefícios que ainda não conseguimos perceber (PAES, 1996, p. 69).*

O autor entende como outro caminho para o Esporte, a sua utilização como conteúdo das aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental, justificando que a profissionalização do esporte não foi um problema e sim uma

solução para melhor compreensão do mesmo, podendo assim ser definido com clareza os objetivos de cada um (esporte profissional e esporte como meio educacional), afirmando:

> *É com essa intenção que defendemos uma reformulação do esporte na escola, pois, como conteúdo de uma área de conhecimento, seu aprendizado poderá ocorrer através de uma pedagogia em que o jogo terá fundamental importância sobre todo o processo. O aprendizado do esporte na escola poderá ocorrer privilegiando seu caráter lúdico, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer, aprender, tomar gosto, manter interesse pela ação esportiva e ainda contribuir para a consolidação da Educação Física escolar como uma disciplina. Tudo isso com objetivos pedagógicos que transcendam os objetivos do esporte com um fim em sua prática (PAES, 1996, p.75).*

Não se pode simplesmente reproduzir um sistema de organização esportiva voltado para adultos, com intenções de trabalho profissional, para ambientes que se utilizam da iniciação esportiva para fins educativos, nos quais os participantes principais são crianças e adolescentes, como são os casos da Educação Física escolar e das escolas de esportes realizadas em clubes, praças esportivas e academias. Neste sentido, Kunz (1994) também chama a atenção para a necessidade desta diferenciação do modelo adotado de acordo com o cenário de aplicação:

> *Se o esporte de alto rendimento, ou de competição, com seus valores, normas e exigências é o esporte aceito de forma evidente e inquestionável em todas as instâncias onde ele possa ser praticado sem que se altere a sua estrutura básica para atender interesses compatíveis com os praticantes, isto ainda não garante que os "interesses reais" destes praticantes estejam na prática deste esporte, pelo menos da mesma forma como ele se apresenta para os que treinam diariamente (KUNZ,1994, p. 25).*

O autor acredita num esporte onde o desempenho deixa de ser o ponto principal do mesmo, para isso propõe que os alunos devam ser instrumentalizados de forma a compreender este fenômeno para além de suas capacidades e conhecimentos da simples prática esportiva.

Paes (1996) acredita que é importante adotar uma postura metodológica adequada ao contexto em que o esporte esta inserido. Entende-se que o

Esporte, independentemente da esfera em que se manifeste, é sempre educacional, afinal a "educação tem caráter permanente" (FREIRE, 1991 apud SANTANA, 2005, p. 02) pois está inexoravelmente associado a vida cotidiana da nossa sociedade e da educação física escolar. O que se deve discutir é a pedagogia que se adota no tratamento deste fenômeno.

## AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E O ESPORTE

A ação pedagógica está relacionada com o ato de ensinar, enquanto o Esporte é um fenômeno de múltiplas possibilidades. Articulando-os, chega-se à Pedagogia do Esporte. Vários autores escrevem sobre o tema, entre eles Coelho (1988), Kunz (1994), Brotto (1999), Paes (1996, 1999), e Paes e Balbino (2005), apresentando discussões, promovendo reflexões e apresentando propostas acerca da pedagogia do esporte.

Brotto (1999) discute essas possibilidades de utilização dos jogos e do esporte de uma maneira adequada:

> *Através dos Jogos e Esportes temos a oportunidade de ensinar-aprender e aperfeiçoar não somente gestos motores, técnicas e táticas, nem somente, habilidades de desempenho que nos capacitam para jogar melhor. Isto é importante e é bom que seja muito bem feito. Contudo, a principal vocação da Educação Física e das Ciências do Esporte, neste momento, é promover a co-aprendizagem e o aperfeiçoamento de* ***Habilidades Humanas Essenciais****, como: criatividade, confiança mútua, auto-estima, respeito e aceitação uns pelos outros, paz-ciência, espírito de grupo, bom humor, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros, ao invés de uns contra os outros... para vencer juntos (BROTTO, 1999, p. 48, grifo nosso).*

Este conhecimento e esta compreensão sobre o Esporte parece não fazer parte de alguns profissionais da Educação Física escolar. Em um cenário imediatista, onde a prática e a teoria estão desvinculadas, percebemos que muitos dos professores não estão conscientes desta utilização adequada, propaga-se o modelo reducionista ainda hoje percebido nas escolas em que se prevalece o resultado (desempenho) e não o processo (forma). Darido (2003) faz uma análise da literatura – Betti (1994) Lawson (1993, 1990) e Daólio (1994) sobre a formação profissional do professor de educação física, e sugere

que esta formação "[...] se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar" (DARIDO, 2003, p. 31)

Desta forma, o problema parece estar não só nas experiências que esses professores de hoje viveram em sua própria história com a educação física, mas também em relação à sua formação, apontando assim para um caminho na possível alteração do cenário atual. Repensarmos a formação profissional se mostra cada vez mais necessário. É importante que não se propague essa ausência de reflexão acerca do tema (a atuação acrítica) onde há falta de uma postura filosófica de atuação profissional, isto é, o professor não sabe distinguir qual é seu papel na escola, se preparar atletas ou formar cidadãos. Mas, se os profissionais da Educação Física escolar muitas vezes não tem o conhecimento suficiente para trabalhá-lo na escola de forma diferenciada do modelo esportivo organizado pelas federações e clubes nas diversas modalidade, não é culpa deste fenômeno sociocultural e, sim de quem se utilizou dele de forma inadequada, promovendo a seletividade e exclusão, num ambiente que deveria ser democrático, atendendo a todos, como é o caso das escolas.

Dentro deste contexto é importante refletir sobre o modelo vigente das aulas de educação física fundamentadas na prática esportiva. Santana (2005) indica que o esporte é um fenômeno complexo e que em nenhum momento permite reducionismos. O autor também considera que a utilização do esporte sob um paradigma reducionista muitas vezes encontra refúgio nos professores de esportes para crianças e sua atuação "educa mais para a consecução de metas de treinamento pré-estabelecidas e menos para a autonomia, a descoberta e a compreensão de si mesmas, denunciando um desequilíbrio entre o racional e o sensível" (SANTANA, 2005, p.03). Infelizmente ainda hoje é este o paradigma que prevalece com uma freqüência muito maior do que desejamos. É um modelo limitador, restritivo, excludente, promovendo uma atividade especializada.

> *[...] é comum que técnicos e professores organizem suas aulas de iniciação esportiva com os mesmos exercícios aplicados com atletas profissionais, além de trazerem os mesmos valores deste tipo de esporte, o que pode acarretar conseqüências negativas, tais como especialização física, técnica e tática precoce em detrimento da experimentação motora variada de estímulos cognitivos, afetivos e sociais (FERREIRA, GALATTI e PAES, 2005, p.123 e 124).*

A iniciação esportiva parece estar voltada para a revelação de talentos em qualquer que seja o esporte. Além disso, o principal recurso utilizado para motivar o interesse dos alunos é a competição, privilegiando os mais aptos momentaneamente. E essa é muitas vezes a prática pedagógica assumida nas aulas de educação física escolar em que o esporte é trabalhado.

Dizemos que "o esporte que pretende ser educacional não deve limitar-se a uma pedagogia que se restrinja em estratégias de ensino que privilegiem a especialização de movimentos. Apostar em um ensino desse tipo seria limitar as possibilidades de quem aprende" (SANTANA, 2005, p.17). Tão importante quanto a avaliação sobre os conteúdos das aulas, é a metodologia utilizada e os objetivos pretendidos com estas aulas. Os interesses, as necessidades e as possibilidades da criança que inicia uma atividade física devem ser as prioridades. Além disso, o crescimento, desenvolvimento e a maturação são próprios de cada aluno, podendo ser precoce em alguns e tardia em outros, e isso deve ser respeitado. A iniciação esportiva na escola deve propiciar um ambiente prazeroso, onde a participação é prioridade e a relação professor/aluno ocorra de forma coerente, proporcionando a todos um melhor conhecimento de suas possibilidades como participante desse fenômeno. Este trabalho deve ser voltado para fins educativos, tendo como objetivos, a educação e formação de futuros cidadãos. Quanto mais diversificadas, criativas e motivadoras forem as atividades, aumenta as possibilidades do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças e adolescentes terem uma melhora significativa, proporcionando melhores respostas a novas situações que possam aparecer

A iniciação esportiva com fins educativos pode ser trabalhada tanto no âmbito da escola, quanto nos clubes, praças esportivas e academias, pois

estas diferentes agências de ensino trabalham com a mesma faixa etária, crianças e adolescentes.

Sobre os caminhos para o entendimento e aplicação desta postura pedagógica que deve ser assumida pelo professor, Paes em seus diversos estudos (1996, 1999, 2002, 2005) aponta algumas características que a Pedagogia do Esporte deve se pautar, entre elas:

Levar em consideração as múltiplas possibilidades do Esporte, compreendendo diferentes significados.

- Ter a participação como princípio.
- Negar a especialização precoce.
- Pautar-se pela diversificação de modalidades.
- Ter o jogo como recurso pedagógico importante, porém não o único.
- Instrumentalizar o aluno para conviver com este fenômeno que é o Esporte Moderno.

Caminhando neste sentido, o mesmo autor em estudos posteriores, vai além ao argumentar a necessidade do desenvolvimento das inteligências e da auto-estima, promovendo intervenções positivas onde se atente para a participação, a cooperação, a co-educação, a emancipação e a convivência (PAES, 2002).

A diversificação dos movimentos, respeitando as características individuais, pode contribuir para o desenvolvimento de seu praticante em todos os aspectos. Além disso, aumenta-se o leque de oportunidades, tornando possível para cada aluno, a descoberta de forma natural, da modalidade que ele mais se identifica com os fundamentos básicos, fato que pode trazer conseqüências positivas, pensando num futuro esportivo.

Coelho (1988) também aponta algumas vantagens no trabalho com a iniciação esportiva, levando em consideração os aspectos pedagógicos. Entre elas, pode ser destacada a oportunidade de aprender a cooperar e competir, respeitar os companheiros de grupo, como também das outras equipes; auto-

conhecimento de suas possibilidades e limitações; ampliação da auto-estima e auto-imagem positivas, através do melhor domínio de técnicas e da parte física e auto-afirmação perante os adultos, contribuindo para desenvolver personalidades fortes, estáveis e independentes.

Para que essas oportunidades se concretizem, torna-se necessário uma adequada orientação por parte dos professores. O autor afirma que grande parte dos insucessos vêm da falta de conhecimento da natureza psicológica e pedagógica por parte dos responsáveis pelo ensino e aprendizagem da prática desportiva. Deste modo, a importância dos professores no processo de formação das crianças e adolescentes, através do ensino e aprendizagem dos esportes é algo significativo. A ação pedagógica deve ser encarada com responsabilidade, onde é necessário estar atento ao contexto, de modo geral, não somente ao que acontece dentro das quadras, no momento das aulas e dos jogos. Assim, o professor deve criar um bom relacionamento com as pessoas que o cercam de forma indireta, ou seja, pais, amigos, diretores, dirigentes e árbitros, conseguindo o apoio dos mesmos, aumentando a confiança no seu trabalho, consequentemente, melhorando a qualidade de suas aulas.

Santana (2005) se vale das reflexões do francês Edgar Morin e de sua idéia sobre a Complexidade, fenômeno quantitativo que possui uma quantidade extrema de interações e interferências entre unidades e evidências que também existem em grande número. No caso da iniciação esportiva, Santana (2005) elege algumas dessas unidades: professor, técnico, criança, pais, pedagogia da escola, competição, mídia, ciência, pedagogia da rua, diretores escolares e dirigentes esportivos. Essas unidades interagem entre si, se afetam e produzem o que ele chama de “evidências da complexidade”. Cabe ao professor dialogar pedagogicamente com todas essas evidências, se distanciando do pensamento simplista e compreendendo a iniciação esportiva dentro da perspectiva de sua complexidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no decorrer do texto, inúmeras são as possibilidades de apropriação do esporte dentro da educação física escolar. O Esporte educa, não cabendo mais a discussão de sua adequação na educação física escolar, visto que ele faz parte da vida cotidiana das crianças e adolescentes sendo elemento integrante da cultura corporal destes, assim como diversas outras manifestações corporais. O que se faz necessário é o conhecimento e interação do professor acerca deste fenômeno social e histórico, em suas múltiplas possibilidades, entendendo que a pedagogia que se oriente por um modelo simplista deve ser refutado. Para se vislumbrar uma pedagogia transformadora, é necessário que exista uma mudança paradigmática, não se tratando apenas de uma substituição de modelo ou a negação deste, mas o entendimento contextualizado, considerando o esporte a partir de sua complexidade, tendo sempre como desafio o pensar reflexivo, aberto, que se aproxime e reconheça a realidade com suas diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BENTO, José Olímpio. **Contexto e Perspectivas**. Separata de: Pedagogia do Desporto: perspectivas e problemáticas. Lisboa, 2000, p. 05-95.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999, 189f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COELHO, Olímpio. **Pedagogia do desporto: contributos para uma compreensão do desporto juvenil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua portuguesa. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Henrique B.; GALATTI, Larissa R.; PAES, Roberto R. Pedagogia do Esporte: Considerações Pedagógicas e Metodológicas no Processo de Ensino-Aprendizagem do basquetebol. p.123-136. In PAES, R. R.& BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. 6ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí,: Ed. Unijuí, 1994.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2ed. Ijuí, Unijuí, 1996.

PAES, Roberto R. Educação Física Escolar: o esporte como um conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996, 198f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____ .Desafios Metodológicos do Ensino da Educação Física e do Esporte. . In: I Congresso Centro Oeste de Educação Física, Esporte e Lazer. Brasília: Dupligráfica, p. 34-6, 1999.

_____ A Pedagogia dos Esportes e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, Dante. **Esporte e Atividade física na infância e Adolescência**. Porto Alegre: Artimed, 2002.

_____.& BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTANA, Wilton Carlos. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. p.01-23. In PAES, R. R.& BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. Escola de futebol: uma prática pedagógica. p.55-78. In: NISTA-PICCOLO, Vilma (org.). **Pedagogia dos Esportes**. 4ed. Campinas: Papirus, 1999

TANI, Go. **Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem do caos na estrutura acadêmica**. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, n 2, p. 09-50, 1996.

# INCLUSÃO DIGITAL – A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARE LIVRE NA ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Digital Inclusion – Free software use in the alphabetization of deaf people

**Alzenir Oliveira de SOUZA**
Centro de Estudos de Línguas - E. E. Antonio Padilha

**Eliana David LEÃO**
Banco do Brasil

**Marcelo Tomaz da SILVA**
Mercedes-Benz do Brasil

**Maria Ângela LOURENÇONI**
Faculdade Politécnica de Campinas

**Resumo**: Este trabalho tem como objetivo demonstrar o benefício que o acesso às novas tecnologias, com a utilização de softwares livres, pode trazer aos surdos, criando a oportunidade de se promover a alfabetização de crianças e adultos surdos, proporcionando melhores condições de vida em sociedade, seja no acesso à educação ou ao mercado de trabalho.
**Palavras chave**: inclusão digital; software livre; alfabetização de surdos.

**Abstract**: Este trabajo tiene como objetivo demostrar el beneficio que el acceso a las nuevas tecnologías, con la utilización de softwares libres, puede traer a los sordo uma oportunidad de promover la alfabetización de niños y adultos sordos con el objetivo de proporcionar mejores condiciones de vida en sociedad sea en el acceso a la educación o al mercado de trabajo.
**Keywords**: inclusión digital; software libre; alfabetización de sordos.

## INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto sobre inclusão digital. Também a educação voltou, nos últimos anos, a ser considerada um fator determinante de mudanças. O tema começa a interessar a todos, não apenas aos educadores e profissionais ligados, de uma forma ou de outra, à educação. Acredita-se que esse despertar esteja acontecendo principalmente por causa da disponibilidade da informação advinda da tecnologia. E a tecnologia, por sua vez, é hoje de fácil obtenção.

Quando se fala em inclusão digital imagina-se logo aqueles “sem teto” tecnológicos – pessoas que não dispõem de computadores em suas residências ou nos locais de trabalho. O correto seria pensar nos cidadãos que estão às margens da revolução ora apresentada, moldada em bits e informação. Pessoas que não possuem acesso seletivo ao conhecimento abundante e disponível gratuitamente (ou quase) na internet e em outras mídias. Certo seria dizer que essas pessoas são “excluídas de seleção”.

Hoje existe uma quantidade imensurável de informação, útil ou não. A sociedade é bombardeada de maneira ininterrupta, em todas as mídias possíveis, com informações das inúmeras áreas do conhecimento. A cada dia um novo planeta é descoberto, uma nova técnica agrícola, uma nova vacina, um novo ancestral. Guerras iniciam-se e terminam, rebeliões e revoluções acontecem, enfim, o cidadão de qualquer parte do planeta está ligado 24 horas por dia no que acontece no mundo.

Mas somente “estar ligado” é uma atitude discutível. É preciso criar uma seletividade tão grande quanto à massa de informação recebida, para não exercer um papel de mero coadjuvante nos acontecimentos do planeta.

Esse é um dos desafios da inclusão digital. Somente inserir o indivíduo no mar de informação é pouco diante das questões apresentadas. É necessário, principalmente, prepará-lo para ser seletivo e ter possibilidade de tirar o melhor proveito possível daquilo que recebe. Isso demanda muito mais que um computador ou uma conexão com qualquer provedor de informações, seja este a Internet ou até mesmo a televisão. Demanda uma mudança de paradigmas na educação hoje existente e oferecida a todos nós (SILVEIRA, 2003).

Num estudo apresentado pelo PhD. David D. Thornburg, intitulado “2020 visões para o futuro da educação” comentava-se que na virada do século – agora já passado -, 60% dos empregos existentes iriam requerer habilidades dominadas por somente 20% da mão de obra existente. Esse fenômeno existe por causa das necessidades específicas de proficiência em tecnologia e,

principalmente, porque a educação não está preparada para abraçar as novas cadeiras de conhecimento que nasceram nas últimas décadas.

Um quadro estarrecedor. De um lado o grande número de vagas a serem preenchidas sem sucesso e, de outro, uma grande massa de pessoas necessitadas que não podem se candidatar a essas vagas em razão da falta de instrução para conduzir determinadas tarefas.

E, nesta realidade tão dura, o que se pode dizer então sobre as oportunidades aos portadores de deficiências e, especialmente aos surdos? Além do preconceito existente na sociedade, há também com outra situação a ser enfrentada: a baixa alfabetização dos surdos, seja na língua de sinais ou na língua escrita (LOPES, 2006).

De acordo com o IBGE, o Brasil tem cerca de 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, o que corresponde a 3% da população. Segundo o Ministério da Educação, existem hoje 66.261 alunos surdos matriculados da educação infantil ao ensino médio, 0,12% do total.

É neste contexto que se propõe essas reflexões, na busca de alternativas para promover a inclusão social do surdo, a partir da sua alfabetização. E para que se consiga viabilizar este aprendizado, entende-se que o uso da tecnologia é muito importante neste processo, para o qual se disponibilizam alguns softwares livres que propiciam facilitadores para o aprendizado tanto da língua de sinais como o da língua escrita (BORTOLI, 2008).

## SOFTWARE LIVRE E A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Paralelamente ao nascimento da internet, ocorreu a verdadeira estréia do software livre. Puristas podem questionar essa informação, afirmando que as idéias iniciais nasceram em meados da década de 80 com a criação da FSF – Free Software Foundation, dirigida por Richard Stallman, um ativista da idéia do software livre em todo o mundo. Mas sem a existência da Internet imagina-se que o software livre não seria tão conhecido como é hoje e não teria 1% da

sua força atual, gerada principalmente pela criação do sistema operacional Linux.

Além de politicamente correto, pois permite seu uso e distribuição sem a necessidade de licença ou autorização, o software livre congrega três interessantes características: primeiramente, a condição de instigar o conhecimento do indivíduo com base na necessidade de "pensar" e não somente de "apertar"; em segundo lugar, a redução de custos até níveis baixíssimos, facilitando assim a adoção do software em comunidades que nunca poderiam pensar em ter uma ferramenta de qualidade; finalmente, a mais interessante das características, o senso de comunidade propiciado pelo software livre. Aquilo que é desenvolvido isoladamente ou em grupo deve ser distribuído a toda a comunidade, para que ela possa aproveitar o conhecimento adquirido. Isso leva o cidadão a sentir-se parte de um conjunto e não somente coadjuvante de uma grande peça regida por um pequeno número de empresas (MIRANDA, 2008).

Sabendo-se que uma das poucas formas (ou a única) de crescimento real do cidadão é a educação, pode-se atribuir ao software livre um papel fundamental nesse processo, propiciando vários facilitadores para que todos sejam incluídos no cenário educacional e profissional atual e futuro. Assim, verifica-se que os recursos tecnológicos, utilizados adequadamente no cenário educativo, ampliam as alternativas que educador e educando têm para dar conta da complexidade do aprender, tornando-o um processo ao mesmo tempo lúdico e cada vez mais interativo. Na situação dos surdos, o potencial dos recursos tecnológicos para renovar práticas educativas e vencer limitações é imenso.

Para as crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, o desenvolvimento da linguagem pode ser muito difícil caso a família e a escola não encontrem formas satisfatórias de estabelecer uma comunicação significativa com a criança. Esta comunicação pode se dar com ênfase na utilização da língua de sinais, como preconizam a maioria dos estudos atuais e as escolas bilíngües de educação dos surdos. O aprendizado da língua escrita

é difícil para o surdo, porém importante, pois possibilita o acesso à leitura e à inserção social mais ampla (QUADROS, 2000).

O uso da tecnologia visa a facilitar a ligação entre a língua de sinais, de uso natural para o surdo, e a língua escrita, oferecendo possibilidades para que o educando compare os dois sistemas lingüísticos, perceba as diferenças e construa estratégias que facilitem sua compreensão e produção da escrita.

Durante a elaboração desse trabalho, pode-se identificar alguns softwares livres que têm como objetivo promover facilitadores para o desenvolvimento do aprendizado dos surdos, seja na alfabetização na língua de sinais (LIBRAS) ou na alfabetização na língua portuguesa. Para melhor compreensão, segue uma breve menção a três deles.

O primeiro é um software denominado Juncus, desenvolvido com o objetivo de estudar um processo de construção de narrativas de adolescentes surdos. Este ambiente permite a ligação de duas formas de representação: vídeo e texto. Portanto, permite a ligação entre a língua de sinais e a língua escrita. Este software permite que o surdo se expresse em língua de sinais em primeiro lugar, sendo isso importante por ser sua língua materna. Em seguida, permite que a mesma narrativa seja construída em língua escrita, comparada e relacionada com a língua de sinais. Esse recurso permite considerar a relação entre esses dois códigos lingüísticos, possibilitando ao usuário estabelecer relações, compreender as diferenças e criar estratégias próprias de uso dessas duas línguas.

O segundo é um software de caráter lúdico, que utiliza os recursos de multimídia para auxiliar, em especial, o alfabetizando surdo. Tem como objetivo oferecer um novo recurso que auxilie no processo de alfabetização baseado na pedagogia e com característica lúdica, utilizando a informática. O programa é fruto da dissertação de mestrado "Software Educacional Lúdico: uma ferramenta para auxiliar o surdo no processo de construção do seu vocabulário escrito" e tem sido utilizado numa escola especial para surdos, desde o ano de 2000, no Rio Grande do Sul.

O terceiro é um software bilíngüe que ajuda estudantes surdos a aprenderem português, desenvolvido pelo psicólogo da Universidade de Brasília (UnB), Domingos Sávio Coelho, e pela professora Olga Freitas. Tem como objetivo auxiliar na alfabetização, em português, de alunos surdos, pois para eles, incapazes de ler ou construir uma frase com sentido, o caminho natural é a alfabetização em Libras, a Língua Brasileira dos Sinais. O Português fica para depois. No entanto, aprender a segunda língua nem sempre é tarefa das mais fáceis.

Para isso, Coelho e Freitas criaram um software livre bilíngüe - em Libras e em Português - que pode melhorar a inclusão desses brasileiros num universo de simplicidades, como o acesso à literatura, ao cinema e ao mercado de trabalho. O programa está disponível na internet, de forma gratuita, no site www.surdobilingue.org. Nele, os professores encontram aulas prontas que podem ser copiadas e dadas nas escolas para os alunos surdos. Ele pode ser usado com aqueles que dominam a língua dos sinais, para ensiná-los a reconhecer a Língua Portuguesa. Outra característica deste software é a possibilidade de os professores criarem aulas, deixando-as disponíveis na página para outros profissionais. Esse é um dos principais objetivos do site: criar um ambiente de troca de informações. A idéia é que os professores possam utilizar o software para preparar suas aulas, e depois compartilhá-las.

Os alunos surdos devem aprender a língua na base, para terem oportunidades de inclusão social. O software da UnB é resultado de dois anos de pesquisas de um projeto de extensão universitária. A idéia surgiu a partir de um caso concreto: um aluno de oito anos, surdo profundo, com aparente dificuldade nas provas de Língua Portuguesa, mas que conseguia formular orações e frases completas com um nível maior do que o esperado para alunos de sua idade, ainda mais, para portadores de deficiência auditiva (SILVA, 2008).

Este aluno não se sai bem nas provas tradicionais. No entanto, quando fazia testes com imagens e linguagem dos sinais, ele se saía melhor. A partir daí, os professores testaram uma série de formatos para a alfabetização dos alunos, com vídeos, slides e textos. Finalmente, chegaram à idéia de fazer um

site com vídeos e imagens de modo que o aluno pudesse gradualmente aprender o sentido e a formulação de frases escritas em português.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão digital é de suma importância, especificamente na alfabetização dos surdos. Nesse caso, a utilização dos softwares livres proporciona boas condições para que tanto as crianças como os adultos surdos possam se inserir, cada vez mais, em seus contextos sociais.

A Internet é um recurso que pode ser usado no ensino/aprendizagem de português para surdos. As vantagens do uso da Internet são as seguintes: em primeiro lugar, ela permite ao aprendiz-surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem, na medida em que ele próprio pode buscar textos e imagens que lhe interessem; em segundo lugar, o aprendiz pode entrar nas salas de bate-papo e, por assim dizer, conversar por escrito. O diálogo construído nessas salas constitui uma quebra em relação às trocas de correspondências escritas tradicionais, como as cartas, pois ele possibilita um discurso vivo por escrito, um discurso que se assemelha ao falado sob aspectos como a dinamicidade, a temporalidade e a reciprocidade imediata. Além do mais, nele podemos encontrar, por exemplo, as estratégias conversacionais típicas dos diálogos orais, que caracterizam a negociação de significado, conceito central na hipótese da interação.

Portanto, espera-se que, cada vez mais, sejam incentivados os projetos de inclusão digital para que possam ser utilizados como uma das ferramentas das tecnologias de informação e de comunicação para promover a inclusão social e, consequentemente, uma melhor qualidade de vida para os surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLI, Paulo Roberto. A multimídia como recurso lúdico no processo de alfabetização. Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/ artigos/14-multimidiacomorecurso.pdf. Acesso em: 17 de dez 2008.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos** - Ideologias e práticas pedagógicas. São Paulo: Autêntica Editora, 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita do sujeito surdo**. Rio Grande do Sul: Summus Editora, 2005

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2006

MIRANDA, Andréa da Silva et al. Subsídios para construção de ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis para deficientes auditivos. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/193tcc2.pdf. Acesso em: 17 de dez 2008.

_____. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/escrita_sinais/texto65.pdf. Acesso em: 13 de dez 2008.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2 v. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004

SILVA, Ivani Rodrigues. Línguas em contato e em conflito: a Trajetória do surdo na escola. Disponível em http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/11/04.%20Ivani%20Rodrigues%20Silva.pdf. Acesso em: 18 de dez 2008.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSIANO, João (orgs.). **Software livre e Inclusão digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

SLEDZ, Clovis F.; ZEIZER, Sirlene; PAULA FILHO, Pedro L. Desenvolvimento, Implantação e Acompanhamento de um software para Auxílio do Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em http://libra.niee.ufrgs.br/niee/eventos/CBCOMP/2004/html/pdf/Forum/t170100278_3.pdf. Acesso em: 16 de dez 2008.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati; CASA, Marcos Eduardo; SGORLA, Esequiel. Um software de autoria para a educação de surdos: integração da língua de sinais e da língua escrita. Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25150.pdf. Acesso em: 16 de dez 2008.

# O PROCESSO DE DESCONFIANÇA NA LEITURA

The process of distrust in reading

**Emerson Roberto de Oliveira SITTA**
Faculdade Max Planck
Faculdade de Tecnologia César Lattes

**Resumo**: Este trabalho tem por objetivo questionar a falta de incentivo para leituras investigativas e críticas. Para demonstrar essa situação, apresenta um tipo de leitura ultrapassada de poesia desenvolvida nas escolas. Posteriormente, ilustrando com a figura do poeta João Cabral de Melo Neto, demonstra uma visão de poesia voltada para razão e para o trabalho da forma poética, destacando o Antilirismo, a poesia e a leitura de poesia como alternativa para a melhoria dos instrumentais de leitura, não apenas de poesia, mas de outros tipos de texto.
**Palavras-chave**: leitura; João Cabral de Melo Neto; poesia.

**Abstract**: This research aims at the questioning the lack of motivation for investigative and critical reading. In order to demonstrate this situation, presents an outdated kind of reading of the poetry developed in schools. Then, illustrating the figure of the poet João Cabral de Melo Neto, shows a view of poetry dedicated to reason and to the work of poetic form, focusing on the "Antilirismo", the poetry and reading of the poetry as an alternative to the improvement of instruments of reading, not just for poetry, but also for other kinds of text.
**Keywords**: reading; João Cabral de Melo Neto; poetry.

## INTRODUÇÃO

Através da poesia podemos ler a história de nossas vidas. Certamente, esta afirmação se refere diretamente a um leitor conceituando a poesia como uma expressão íntima e confessional. No entanto, temos uma outra possibilidade de leitura da poesia, uma que exige um conhecimento da forma poética. Mais racional e lógica.

Não há impedimentos nem deve ser proibida de se fazer ou de se ler a poesia de ordem mais lírica. O que se deve observar atentamente é que o poeta quando faz uso de uma construção diferente dos modelos convencionais, não está deixando de ser lírico. Esta nova poética, que não é tão nova assim, também precisa ser lida, discutida e compreendida.

Pensando dessa maneira, percebemos que por meio da leitura de poesia temos além da história de nossas vidas, a história do mundo em que vivemos. Este poeta, preocupado em registrar o que vê e o que sente de maneira diferenciada, despertará em nossa leitura, não apenas o sentimento único, mas o coletivo.

A leitura deve nos perturbar. Ela não deve apenas mexer com nossas reminiscências, mas também com nossas estáticas opiniões sobre os outros, sobre a cidade, o país e o mundo.

Especialmente, temos em nossa história literária um movimento transformador: o Modernismo. Este movimento foi responsável em diferentes níveis e variações por diversas inovações na construção de poemas. Infelizmente, o que se vê ainda é a leitura desse movimento como um destruidor de formas, consequentemente da poesia.

Não devemos imaginar que apenas o Modernismo foi responsável por tais mudanças, em outras épocas também tivemos destruidores de formas, poetas ou escritores absurdamente inventivos e que são considerados e lidos hoje como modernos e contemporâneos. Machado de Assis, por exemplo, caso mais emblemático, embora sua maior genialidade esteja na prosa.

O que deve ser visto como missão pelos educadores e professores é que, a partir do Modernismo, poderemos entender diferentes concepções de literatura em qualquer tempo. Se continuar o exercício parnasiano de leitura, poderemos ter em breve, se já não temos, uma massa que não diferencia, não distingue, não relaciona, não cruza informações, não conclui.

A poesia moderna brasileira deve ser lida nas escolas, especialmente no Ensino Médio, com desconfiança porque é disso que ela se alimenta. Esbravejar aos alunos que um poema concreto não é poesia ou simplesmente ignorá-lo, por exemplo, é assassinar cruelmente uma perspectiva evolutiva de pensamento.

## DO PROBLEMA AO EXEMPLO: JOÃO CABRAL DE MELO NETO

É tentadora a conclusão de que somos subdesenvolvidos intelectualmente por conta de nossa formação. Friamente, essa conclusão pode ser considerada irresponsável.

Não há paixão que resista a um pouco de razão. Sem aprofundar, por diversos motivos, somos capazes de compreender algo novo. Se por obediência não investigamos, por intuição refletimos. Desconfiar é uma atitude humana e, seguramente, uma atitude que tivemos ao longo de nossa história.

A investigação de um poema não é necessariamente uma atitude que possa ser considerada inútil. Ao desconfiarmos da forma de um poema, vemos nele algo novo que corresponde diretamente ao que somos coletivamente. Não é possível fecharmos os olhos por muito tempo para as transformações, nossa condição humana não permite. E a poesia pode nos fazer perceber tais transformações porque nem sempre nos faz chorar, ela também nos faz pensar.

Uma constatação infeliz nos cerca: a maioria de nossos leitores não desconfia. Como, então, despertar nesses leitores o prazer de desconfiar? Um bom exemplo está na figura de João Cabral de Melo Neto. Mas antes de apresentá-lo, vamos colocar em questão três itens importantes para a fundamentação final desse artigo.

O primeiro deles é o Antilirismo. Nossa educação nos indicou que a leitura de poesia é manifestação de sentimentos. Agindo assim, perdemos, porque vamos rejeitar a inversão ou uma revolução que algum poeta fez. A primeira orientação que damos a quem está a nossa volta é de que aquilo não é poesia. O que sabem os leitores sobre poesia a ponto de afirmar que esta ou aquela não é poesia?

Se olharmos para a nossa vida cotidiana, perceberemos absurdos tecnológicos que nunca imaginaríamos um dia. O celular, por exemplo, é hoje uma máquina que desenvolve uma infinidade de operações. A evolução

daquele telefone que tínhamos em casa, de disco ainda, em um aparelho como o que conhecemos hoje, pode ser classificada de que maneira?

Observando esse avanço técnico e científico, não seria lógico pensar que a poesia, aquela que através dela podemos ler a história de nossas vidas e do mundo, se transformou?

O antilirismo não é bem a negação do lirismo, mas a construção de um novo lirismo. O lirismo pode estar na confissão de um pássaro, mas também pode estar na decolagem de um avião.

Devemos entender que a leitura não passou a ser investigativa no Modernismo, sempre foi. Basta retomar algumas civilizações antigas. Como puderam evoluir tanto? Se observarmos apenas a filosofia, veremos que filósofos como Platão e Aristóteles parecem ter feito ou falado sobre tudo o que pensamos hoje.

O segundo item em questão é a própria poesia. Nunca deixaremos nossa face humana de lado, portanto não deixaremos de amar, de se apaixonar e de trair. No entanto, não somos homens limitados pelo exercício da emoção. Transformamo-nos através dos tempos. Evoluímos incondicionalmente. Assim, apenas produzir, ler e aceitar como poesia, manifestações extremadas de emoção, é retroceder ou retardar um ciclo natural de crescimento.

Não é nas idiossincrasias do poeta que deve estar nossa leitura, mas na leitura que faz o poeta das idiossincrasias da vida. Acreditamos e aceitamos que o poeta seja um sujeito indisciplinado e desregrado, um tipo romântico, no entanto não aceitamos indisciplina e descumprimento de regras na forma do poema. O que devemos compreender é que se há um grupo de poetas mexendo, invertendo, inventando, revolucionando é porque algo novo tem acontecido ou irá acontecer em nossas vidas.

E o terceiro e último item em questão é exatamente a leitura de poesia. Ela não pode ser linear. Ela deve ser múltipla e simultânea. Não se trata de apenas intertextualidade ou paródia, mas sim de uma leitura da forma poética.

Devemos levar em consideração elementos semânticos, sintáticos, léxicos, morfológicos, fonéticos e topográficos. Não queremos dizer que esses elementos nunca foram trabalhados em outras épocas, mas agora eles aparecem de forma livre, nos obrigando a compreender o diálogo entre a forma e a expressão.

A construção de um poema "moderno" implica a reflexão sobre o estilo e sobre a estética. A forma fixa, como o soneto, não abre visuais possibilidades de invenções na forma do poema. Os versos livres, típicos do Modernismo, exigem do poeta a construção de sua própria forma.

Se antes já era difícil, como um soneto de Camões, com o Modernismo ascendemos a uma situação de leitura mais complexa ainda justamente pela multiplicidade e simultaneidade.

Trabalhando poemas como "versinhos" que obrigatoriamente devem ter rimas, limitamos o conhecimento de mundo. E não somos seres limitados, haja vista toda a nossa transformação tecnológica. Se ainda fazemos guerras é um mistério que a própria poesia pode questionar.

Em João Cabral de Melo Neto encontramos a possibilidade de inversão desse papel de leitura de poesia. Estudando sua vida e sua história com a poesia, podemos encontrar possibilidades de novas leituras e buscar, como ele, a estrutura do poema moderno.

João Cabral, resolutamente, fez sua expressão poética ter como condição indispensável o trabalho formal. Obstinado, não permitiu que o lirismo fosse a dominante, conquistando um estilo inconfundível e marcadamente inovador.

Para se definir, João Cabral - pesquisador de formas, além de ávido leitor - soube ler o seu tempo e manifestar-se, inclusive teoricamente, a respeito da poesia. Nessa leitura também há uma atitude em relação a sua geração, que tem fundamental importância para compreendermos sua postura e suas conquistas poéticas. Com propostas formais diferentes, se intitulava

poeta marginal e negava participar da geração de 45 que professava uma poesia intimista e subjetiva.

Alfredo Bosi (1994, p. 466), em *História Concisa da Literatura Brasileira*, refere-se a essa geração dizendo:

> *Renovava-se, assim, trinta anos depois, a maneira parnasiana-simbolista contra a qual reagira masculamente a Semana; mas renovava-se sob a égide da poesia existencial européia de entre-guerras, de filiação surrealista, o que lhe conferia um estatuto ambíguo de tradicionalismo e modernidade".*

Especialmente com a obra O Engenheiro de 1945, João Cabral afigura-se como defensor do rigor, da precisão e da objetividade. Somente essas características já seriam suficientes para diferenciá-lo da geração de 45, mas o alcance de sua poesia ainda chegaria a outras especificações literárias dentro do cenário poético brasileiro.

Com imperativos formais, João Cabral determina o controle dos sentimentos sem a exclusão da força poética, pois sua poesia não é meramente descritiva. O poeta-engenheiro licencia-se da vida comum e habita com segurança no reino adverso das palavras, no qual as pesquisa e busca as mais adequadas, puras e concretas e rejeita as de carga semântica metafísica. Logo após, transfigura a forma num objeto cortante o qual faz o leitor sangrar intelectualmente, obrigando-o a recuperar a tormenta da experiência pela qual passou o poeta ao indagar o mistério e a sua representação.

A poética cabralina inova formalmente quando pretende dizer o máximo num mínimo de palavras como que a desenhar, engenhosamente, o macro num microcosmo. Por servir ao ativo desejo de construir versos, dimensionando-os conscientemente, João Cabral coloca como atitude o antilirismo, marcando estilisticamente sua relação com a poesia.

Valorizando o antilirismo e o trabalho formal, deu ao leitor brasileiro a divisão mais viva entre a arte da intuição e da razão. Ao mesmo tempo, fincou uma raiz serena na crítica que se viu por ele alertada das transformações iniciadas na Semana de 22.

O que parece apenas uma inversão de prioridades, um poeta que decidiu escrever racionalmente, equacionando o que sentia com o que desejava exprimir, obrigando-se a vivenciar a linguagem, tentando presentificá-la, trata-se, deveras, de uma abrupta virada na produção e leitura de poesia e crítica no Brasil. João Cabral pode ter seguido tendências, entretanto, calculou sua passagem pelas letras de maneira a inová-la, ainda que não tenha, até hoje, reconhecida sua relevância perante a fome daqueles que desejam martirizarem-se sempre diante de um poema.

O poeta engenheiro João Cabral não cumpriu esse percurso de experimentações em pouco tempo. Seu primeiro livro Pedra do Sono tem uma ordem surreal, no entanto, um surrealismo que se apresentava relacional como aponta Barbosa (1975). Nas obras seguintes, especialmente em *O Engenheiro* (1945), temos a marca definitiva de sua poética. Dali para diante, acrescentaria novas experiências baseadas nos resultados obtidos até então.

Uma de suas especialidades, a poesia metalingüística, contribuiu para o pensamento de sua poética. Sua explanação sobre a poesia em forma de poesia correspondia não só a um movimento de defesa do que acreditava ser poesia, mas também a um processo de investigação de sua própria linguagem.

Os poemas metalingüísticos de João Cabral apresentam teoria em seu interior. Enquanto escrevia sobre a maneira de compor, alicerçava teoricamente seu espírito poético. Ao provocar o texto poético, o poeta descobria novas dimensões e maneiras para se manifestar, aperfeiçoava sua lógica compositiva. Haja vista o poema “Catecismo de Berceu” do livro *Museu de Tudo* de 1974. Se observarmos apenas os dois versos iniciais de cada estrofe (grifo nosso), teremos claramente sua lição de poesia:

**1**

**Fazer com que a palavra leve**

**pese como a coisa que diga,**

para o que isolá-la de entre

o folhudo em que se perdia.

**2**

**Fazer com que a palavra frouxa**

**ao corpo de sua coisa adira:**

fundi-la em coisa, espessa, sólida,

capaz de chocar com a contígua.

**3**

**Não deixar que saliente fale:**

**sim, obrigá-la à disciplina**

de proferir a fala anônima,

comum a todas de uma linha.

**4**

**Nem deixar que a palavra flua**

**como rio que cresce sempre:**

canalizar a água sem fim

noutras paralelas, latente.

O título do poema também nos faz refletir sobre o uso da palavra, pois nos remete relações com a religiosidade. Certamente, João Cabral faz uma alusão direta ao modo de compor de Berceu, atrelando-o a sua principal temática que é religiosa. O catecismo transparece como uma etapa, um processo de aprendizagem da palavra, numerado e religiosamente objetivo.

As palavras iniciais, utilizadas nas duas primeiras estrofes, são iguais, indicam, direcionam "fazer com que / fazer com que". Nas duas últimas estrofes, as palavras não se repetem, porém as duas têm valor negativo "não deixar que / nem deixar que", como se elas reafirmassem a orientação inicial.

O choque provocado na primeira estrofe, por exemplo, entre “leve” e “pese”, é descrito no seu ato de construção. "Capaz de chocar com a contígua", o adjetivo “capaz” dá à palavra a independência expressiva, ela se

faz pelo que é, não apenas em princípio, mas no corpo do poema e nas possibilidades de relações.

Na primeira estrofe, a palavra tem de pesar como coisa que o diga, na segunda estrofe, a palavra tem de aderir à coisa e, no terceiro verso dessa mesma estrofe, fundir-se em coisa. Propriamente, é este o caminho que descrevemos anteriormente, a palavra torna-se a própria coisa de que se quer falar.

É possível, então, verificarmos um processo racional de exposição sobre a palavra poética. Sem desviar-se e, ao mesmo tempo, conjugando sua teoria, João Cabral questiona e conclui a utilização da palavra na poesia. Sua síntese é um fato que pode ser observado e descrito sem risco de incompreensão ou de desvio de conduta, pois ele não se altera e se mantém fiel a sua idealização poética.

Trata-se de uma linguagem inventiva, pois a luta de João Cabral é com as palavras. É uma busca apaixonadamente racional por novas significações que consolida uma maneira inédita de escrever poemas. É o que podemos perceber em um ensaio intitulado *O Geômetra Engajado* de Haroldo de Campos (2004):

> *"É a instauração, na poesia brasileira, de uma poesia de construção, racionalista e objetiva, contra uma poesia de expressão, subjetiva e irracionalista." (p. 80)*

A visão racional de João Cabral é matéria para sua poesia. É uma poesia centrada na lógica, numa lógica de composição, semelhante à de um engenheiro. Portanto, é um tipo de poesia que não se subordina, ela é sempre uma tentativa de materialização da linguagem. Como se a palavra servisse ao poeta, apresentasse a ele suas condições semânticas indispensáveis.

Entretanto, não é certo afirmar que a poesia de João Cabral não reserva emoção. Ela é oferecida ao leitor de maneira calculada e precisa. Mas só se chega até a emoção vencendo a construção objetiva, nominal e substantiva a que se dispõe sua poesia, mesmo que soe antilírica, antimusical e anticonfessional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de compreender o que acontece com cada um de nós é um objeto comum dentro da sociedade. Como podemos constatar em qualquer outra situação histórica, o processo de desenvolvimento do homem é resultado de sua busca, às vezes sem explicação, por uma realização que poder ser uma simples melhoria em seu lar ou algo mais complexo envolvendo a sociedade de forma geral.

Indispensável e impossível de ser apagado, o poder de criação do homem é avassalador quando se estrutura em um texto, seja ele de qualquer gênero ou natureza. Infelizmente, parece perdida a compreensão desses documentos históricos como: manifestos, cartas e depoimentos. É o que constatamos com o exemplo da leitura de poesia no Brasil.

Assegurando que a leitura se faça apenas procurando rimas e proposta de sofrimento e de dor, teremos uma conduta exemplarmente mediana em relação à linguagem poética. Geralmente, esses poemas que propõem arder o leitor de paixão, usufruem sem medidas de melodias cansativas e repetitivas. São sentenças simples demais e puramente subjetivas, parecem apelidar o sentimento de glória.

É preciso pesar que a manifestação romântica é uma necessidade comum e revolucionária. No entanto, parece ter sido ela, no Brasil, modificada para uma cultura de sofrimento e alienação. É verdade que devemos viver intensamente nossos sentimentos, podemos acreditar nisso, mas não é possível que todos se valham dessa premissa para viver. Portanto, açoitar nossa história com rasteiros versos é um ato comprometedor, um delito contra a evolução.

A poesia foi aqui utilizada como exemplo do péssimo uso e ensino de linguagem no Brasil. Se no cenário literário que se substancia de transformações num grau máximo ainda temos uma leitura simples e comum, podemos imaginar o que fazem os mais cotidianos comunicadores. Estamos

condicionados a aceitar o que lemos, talvez por uma imposição colonial e isso vem destruindo as nascentes revoluções em vários cantos do Brasil.

Reafirmando nossa tese, instintivamente o homem desconfia do que vê e do que sente. Entretanto, o direito de revidar foi amputado do brasileiro, pois ele não compreende seguramente o que lê nem sabe o que fazer para entender melhor o que tem nas mãos.

Personalidades como o poeta destacado nesse artigo, desfiguram esse projeto de “imbecilização”. No entanto, é ainda duvidoso o alcance das leituras de sua poesia e do que pensava sobre poesia. Assim como João Cabral, outros poetas perderam espaço ou foram diminuídos por um principio bastante claro: eles não são comercialmente interessantes.

É, justamente, na leitura de poesia, na arte de forma geral, que podemos reverter essa política do “sim”. Atribuindo ao plano de ensino nas escolas, a poesia intelectual, aquela que exige reflexão, aquela que se faz pela linguagem e não somente pela expressão. Destruindo a imposição de currículos antigos e ditatoriais, poderemos reconstruir no homem o desejo de desconfiar criticamente, com serenidade e responsabilidade.

É verdade que esse não é um discurso novo, assim como algumas invenções formais do Modernismo, como já observamos. No entanto, posicionamentos como o de João Cabral e posteriormente de Haroldo de Campos e outros críticos, ainda não conseguiram derrubar a visão de que a leitura de poesia é uma atividade meramente ilustrativa de sentimentos, isso quando não utilizada para ensinar lições de moral e comportamento.

Assim, reafirmar tal discurso é continuar instigando mudanças e transformações na leitura de poesia e de novos poetas. Parece haver, infelizmente, uma dose excessiva de generalizações e preferências sem fundamentação no cenário artístico. Portanto, para reverter essa postura avessa ao desenvolvimento, a continuidade dessa discussão deve cercar todos os envolvidos no processo educacional, mesmo aqueles que se distanciam da

área das letras, pois seus temas estão nos poemas, naqueles inventivos ou não.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, João Alexandre. **A Imitação da Forma**: uma leitura de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 39º ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. **Leitura de Poesia**. São Paulo, Editora Ática, 2003.

CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & outras metas**: ensaios e teoria e crítica literária. 4º ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópios**. 2ª edição, São Paulo, Perspectiva. 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 3ª edição. São Paulo, Perspectiva, 2006.

# PERFIL DO ACADÊMICO DE ENFERMAGEM E SUAS EXPECTATIVAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Perfil del académico de enfermero y sus expectativas para el ejercicio de la profesión

**Alessandro Augusto Falleiros de MORAES**
Faculdade de Jaguariúna – FAJ

**Adriele Letícia TEJERO**
Faculdade de Jaguariúna – FAJ

**Silene de Lima OLIVEIRA**
Faculdade de Jaguariúna – FAJ

**Resumo**: Este trabalho tem como objetivo demonstrar as dificuldades que o acadêmico enfrenta ao decorrer do curso. Para isso faremos uma analise socioeconômica e cultural dos acadêmicos – ingressantes e egressantes - de enfermagem da Faculdade de Jaguariúna. Alem disso faremos uma analise das motivações deste estudante em concluir os estudos e as expectativas que ele tem para o exercício da profissão. Usaremos para obter tal resultado a interpretação das respostas do instrumento de coleta de dados que foi aplicado nestes estudantes e relacionaremos com as diretrizes curriculares nacionais. Escreveremos também sobre o crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES – as dificuldades destas instituições em manter o aluno que se caracteriza como aluno-trabalhador e os incentivos que elas proporcionam aos estudantes para mantê-los e também os incentivos de financiamento estudantil proporcionados pelo governo – Financiamento estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni), por exemplo.
**Palavras-Chave:** enfermagem; acadêmico; educação; perfil socioeconômico e cultural.

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo demostrar las dificultades que los académicos enfrentan al transcurrir del curso. Para eso haremos una analice socioeconómica cultural de los alumnos – iniciantes e concluyentes – de enfermeros de la Facultad de Jaguariuna. Más allá de esto haremos una analice de las motivaciones de este estudiante en concluir los estudios y las expectativas para el ejercicio de la profesión. Usaremos para obtener tal resultado la interpretación de las respuestas de lo instrumento de recogida de datos que fueran aplicado y relacionarlos con las Directrices Curriculares Nacionales. Escribiremos además sobre lo crecimiento de las instituciones de enseño superior – IES – las dificultad de estas en mantener el alumno que se caracteriza como alumno-trabajador y los incentivos que ellas dan a los estudiantes para mantener-los e también los incentivos de financiamientos estudiantil proporcionado pelo gobierno – Financiamiento estudiantil (Fies) e el Programa Universidad para Todos (Prouni), por ejemplo.

**Palabras-llave:** enfermero; académico; educación; perfil socio económico e cultural.

## INTRODUÇÃO

Percebendo a falta de artigos que tratam o tema educação superior no Brasil decidimos elaborar este estudo visando determinar as condições dos acadêmicos em nosso país de forma global e centralizar nossa pesquisa em discentes da faculdade de Jaguariúna especificamente no curso de enfermagem.

A Revista de Administração Pública, em seus 40 anos de vida, publicou 1.579 artigos e apenas 8% (124) trata do tema educação sendo que apenas 4,3% (68) se ocupam do ensino superior. Segundo NUNES, 2007 o ensino superior em nosso país não possui uma política de administração publica para regulamentar a estratégia de massificação do ensino superior já que se sabe que ele é responsável pelo crescimento sócio econômico de um país.

O governo federal classifica as Instituições de Ensino Superior (IES) por suas organizações acadêmicas e por categorias administrativas. As organizações acadêmicas são divididas em universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. A categoria administrativa é classificada em publicas e privadas. As publicas são classificadas em federais, estaduais e municipais, já as privadas dividem-se em comunitárias confessionais, filantrópicas que são IES sem fins lucrativos e particulares com fins lucrativos e as particulares sem fins lucrativos que não se enquadram como filantrópicas (Nunes, 2007).

O crescimento do ensino superior no Brasil é uma realidade, porém acontece tardiamente, somente quando a família real portuguesa chegou ao Rio de Janeiro afastando-se das guerras napoleônica. Esta necessidade de organizar a corte na então colônia que levou a criação dos cursos superiores no Brasil; antes disso os membros das classes privilegiadas se diplomavam na

Europa. “A influência da França era incontestável e a cultura letrada no Brasil era totalmente submissa aos modos europeus” (SEMESP, 2005 p.13).

Em 1879 Carlos Leôncio de Carvalho contribuiu para a implantação de IES particulares no Brasil através da última reforma educacional do Brasil Império que declarou apoio à abertura da educação para a iniciativa privada. (SEMESP, 2005).

Houve três características marcantes neste processo. A primeira, as faculdades precisavam ser equipadas e assim foram por atos do governo para que pudessem gozar a concessão de grau superior. Neste sentido a estruturação foi realizada aos moldes do governo federal. A segunda característica foi a elitização do ensino superior, foram criados os cursos de medicina, direito e engenharia, ou seja, as chamadas profissões imperiais (COELHO, 1999 apud NUNES, 2007). Esta característica também era reflexo do baixo nível de escolaridade da população brasileira.

Apenas na segunda metade do século XX que a educação superior se expandiu para a classe media da população, devido à ascensão das corporações e a regulamentação das profissões vinculadas à educação superior. A terceira característica foi a opção de estruturação a partir de faculdades e escolas isoladas. O ensino universitário ganha expressão na década de 1930, fortalecendo-se nos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a reforma de 1968.

Para o curso de Enfermagem que será o foco do nosso trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 07 de novembro de 2001 definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação dos enfermeiros, definem também o perfil do formando/egresso profissional, dando ênfase para a formação técnico-científica, desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança, planejamento, gerenciamento de cuidados e recursos humanos, implantação de programas de educação, além de prestar cuidados de enfermagem adequados as diferentes necessidades do indivíduo, família e comunidade, respeitando sempre os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Ainda em 1960 se iniciou a tentativa de massificação do ensino superior, contudo ainda hoje nosso sistema é elitista, independente de sua rápida expansão.

> *Em 1908, segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil, havia 6.735 estudantes matriculados em instituições de ensino superior. No ano de 1960, esse total somava 93.202 alunos, um incremento de 1.284% em pouco mais de cinco décadas. Vinte anos depois, em 1980, as matriculas na educação superior somavam 1.377.286, um aumento de 1.378% no período. Até a virada do milênio, conforme dados do Inep, tal número quase dobraria, atingindo 2.622.073 matriculados em 2000. Considerando-se a ultima estatística disponível (2005), há 4.453.156 estudantes de ensino superior, ou seja, em menos de 100 anos o total de matriculas é 661 vezes maior. (Nunes, 2007)*

Porém as IES particulares cobram pelo ensino e podem sofrer com possíveis quedas no poder aquisitivo da população.

> *A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE de 2001 mostrou que apenas 5,4% dos estudantes do setor privado vinham da metade mais pobre da sociedade, com renda familiar de R$ 482 mensais ou menos, e que mais de dois terços dos estudantes de IES privadas trabalham (SEMESP, 2005 p.105)*

Um exemplo disso é a crise econômica mundial na qual nos encontramos. Segundo a Folha de São Paulo de 26 de fevereiro de 2009 o Semesp indica que 41,5% das universidades privadas de São Paulo terão volume menor de ingressantes neste ano em relação ao ano passado, “Nosso aluno é formado em sua maioria pelo aluno trabalhador. Em qualquer problema de desemprego, dele ou de algum integrante da família ele desiste do curso superior”, afirma o presidente do Semesp Hermes Figueiredo.

Diante disso muitas instituições de ensino superior privado oferecem maneiras de incentivar a permanência dos alunos na faculdade através de bolsas de estudo, descontos na mensalidade para quem adere à iniciação científica, Programa Universidade para todos (PROUNI) e Financiamento Estudantil (Fies).

> *Somando as bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e*

> *dos financiamentos privados, cerca de 660 mil estudantes do total de 3,6 milhões de alunos de escolas privadas estudam com algum tipo de auxílio financeiro (FALLETI, 2009, p.01).*

Este trabalho caracteriza o perfil do aluno ingressante e egressante do curso de enfermagem da Faculdade de Jaguariúna, frente as suas expectativas para o exercício da profissão.

## *O estudante de Enfermagem da FAJ*

Para atingirmos este objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa que, segundo Turato (2005, p.510) "visa estudar um fenômeno e entender seu significado para a vida das pessoas", de corte transversal, descritiva exploratória; o instrumento foi composto por 21 questões e fechadas, com a ótica sócio-econômica e cultural do estudante e do que é ser enfermeiro para ele, para cada pergunta o aluno pôde escolher até três alternativas, este instrumento foi devidamente testado não sendo necessário reformulá-lo. Foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Jaguariúna no mês de junho de 2009, sendo aplicado no mês de agosto do mesmo ano, na Faculdade de Jaguariúna, em acadêmicos de enfermagem do 2º e 8º semestre, a amostra foi formada aleatoriamente, constituindo ao todo de 26 acadêmicos do segundo semestre noturno, 25 do oitavo semestre noturno e 19 do oitavo semestre diurno, a aplicação foi realizada no período de aula com previa autorização da coordenação do curso e do professor responsável pela aula do dia, o preenchimento do questionário teve tempo determinado para que não houvesse contaminação externa da amostra.

A FACULDADE DE JAGUARIÚNA – FAJ, credenciada através da Portaria Ministerial Nº 583, de 03 de maio de 2000, é uma Instituição de Ensino Superior, mantida pelo Instituto Educacional Jaguary, entidade jurídica de direito privado, de fins educacionais, sem fins lucrativos, constituída na forma do Código Civil Brasileiro, de seu estatuto e pela legislação vigente que lhe for aplicável, fundado em 04 de maio de 1999, conforme dispositivos legais pertinentes, e tem como sede e foro a cidade de Jaguariúna, Estado de São Paulo (FACULDADE DE JAGUARIUNA, 2009).

Para a interpretação dos dados coletados utilizaremos à técnica de analise temática, “que permite maior compreensão do texto, fazendo emergir a idéia central e as secundárias do autor [...]” (MARCONI, 2003 p.32). Todas as respostas foram consideradas, divididas por categorias, e quantificadas para posteriormente interpretação.

***Analise dos resultados***

Quando questionados sobre a formação escolar verificamos que a maioria dos estudantes, tanto dos oitavos quanto do segundo semestre são oriundos do ensino publico com 78,6% (55) contra 4,3% (03) do ensino privado, alem destes 17,1% (12) dos entrevistados declararam ter estudado parte no ensino publico e parte no privado, e ainda 84,3% (59) não fizeram cursinho pré-vestibular para ingressar na faculdade.

Temos nesta população estudada um equilíbrio quando se trata da formação técnica, sendo 51,4% (36) técnicos/auxiliares de enfermagem, 45,7% (32) não tem formação técnica e 2,9% (2) não responderam.

Observamos também que 75,7% (53) são estudantes trabalhadores o que condiz com o que afirma o presidente do Semesp senhor Hermes Figueiredo, lembrando que 51,4% são técnicos/auxiliares de enfermagem, a maioria dos alunos estudam em um período e trabalham no outro conciliando assim uma dupla jornada. É interessante que 42,8% (30) destes estudantes trabalhadores usam suas remunerações para sua própria subsistência – faculdade, carro, roupas, etc. - e que a renda bruta familiar de 35,7% (25) é de 5 ou mais salários mínimos, 21,4% (15) quatro salários, 24,3% (17) três salários, 12,8% (9) dois, 2,8% (2) apenas um salário e 2,8% (2) não responderam.

Perguntamos a respeito da formação escolar de seus pais e apesar da grande maioria, dos pais 89,9% (63) e mães 91,4% (64) não possuírem curso superior 98,6% (69) dos alunos declararam que seus pais os apóiam na conclusão de seus estudos, porem apenas 17,1% (12) participam financeiramente.

Quando questionados sobre suas motivações para fazer faculdade, a autonomia profissional foi a mais citada 55,7% (39), seguida pela aquisição de conhecimento 47,1% (33) e como terceira mais citada foi a empregabilidade com 22,8% (16). Perguntados também a respeito de sua primeira opção como profissão, parece a medicina com 32,8% (23) seguida de perto pela enfermagem com 28,6% (20), porém o curioso é que ao perguntar o porque optaram pela enfermagem a maioria absoluta 72,8% (51) responderam a identificação profissional, em segundo com 21,4% (15) para ter autonomia profissional e 14,4% (10) pela empregabilidade.

Esse dado nos mostra que apesar da enfermagem e medicina serem duas profissões totalmente distintas, as pessoas faz uma associação das duas profissões por ambas serem ligadas à saúde, e os alunos igualmente. E quando não conseguem entrar na faculdade de medicina, quase automaticamente, optam pela enfermagem para não fugirem do seu ideal de cuidar das pessoas.

Como pretendemos destacar as expectativas dos alunos em relação ao exercício da profissão, a partir da pergunta de numero 15 que passam a ser mais específicas para a área da enfermagem com uma maior visão do ser enfermeiro, os semestre serão analisados separadamente para que possamos pontuar possíveis diferenças e semelhanças.

Temos então do 8º semestre diurno e noturno 44 alunos, que quando perguntados sobre o que esperam da profissão 70,4% (31) citaram a realização pessoal, 50% (22) a autonomia profissional e 25% (11) a empregabilidade. Já no 2º semestre temos 26 alunos que também citaram a realização pessoal com 73,1% (19), seguida pela empregabilidade com 26,9% (7) e autonomia profissional 15,4% (4), percebemos aqui que os acadêmicos do 2ºsemestre estão mais preocupados com a empregabilidade do que com a autonomia profissional aparecendo esta em segundo lugar nos acadêmicos do 8º semestre.

Ao perguntarmos o que mais lhe agrada no curso os alunos do 8º semestre responderam 54,5% (24) a relação teoria e prática, 36,4% (16) os

conteúdos apresentados e 31,8% (14) a relação aluno/professor. Os do 2º empataram a relação aluno professor 46,1% (12) e a didática dos professores 46,1% (12), em segundo com 38,5% (10) os conteúdos apresentados e em terceiro a relação teórico pratica 30,8% (08). A grande valorização da relação aluno-professor, didática dos professores e dos conteúdos apresentados pelo 2° semestre se dá pelo fato desses alunos até o momento possuírem apenas aulas teóricas sem terem a vivência das aulas prática/estágios como os alunos do 8° semestre, que julgaram a etapa das práticas mais agradável.

Quando perguntados sobre o que não gostam no curso tanto o 8º quanto o 2º semestre apontaram a estrutura administrativa da faculdade, o 8ª com 50% (22) e o 2º com 57,7% (15).

Sobre o que é ser enfermeiro, os alunos formandos responderam 86,4% (38) que é atuar com autonomia visando à promoção da saúde, 36,45% (16) que é uma realização pessoal e 18,2% (08) é ajudar os que necessitam, e um aluno respondeu que é obedecer a ordens dos médicos (certamente esse aluno ainda está arraigado ao estereotipo que a história da enfermagem deixou na profissão e que hoje já não tem mais tanta força, devido ao crescimento e evolução da enfermagem).

Os alunos do 2º semestre responderam 53,8% (14) atuar com autonomia visando à promoção a saúde, 50%(13) é ajudar os que necessitam e 46,1% (12) é uma realização pessoal. Percebemos que para os alunos dos dois semestres a autonomia para tomar decisões e a promoção da saúde são dois pontos importantes na figura do enfermeiro. Isso mostra que a Faculdade de Jaguariuna tem conseguido introduzir o art. 4° das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem na formação dos alunos, esse artigo discorre sobre as competências e habilidades requeridas para o exercício da profissão.

> *Art 4º item I: Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissionais, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo.*
>
> *Art 4º item IV: Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos*

> *a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).*

O principal campo de ação do enfermeiro para o 8º semestre com 68,2%(30) é o gerenciamento de cuidados, evolução e acompanhamento dos resultados e avaliação do processo, seguido por 52,3% (23) assistência direta com prestação de cuidados e 25,0% em saúde coletiva, com implantação de projetos e atuação em PSF. No 2º semestre 61,5% (16) citaram a assistência com prestação direta de cuidados como a principal função do enfermeiro seguido de 50,0% (13) de gerenciamento de cuidados e 15,4% (4) em enfermagem do trabalho.

Quando perguntado em qual área pretendem atuar no 8º semestre 45,4%(20) no gerenciamento de cuidados, 38,6%(17) na assistência e empatados, saúde coletiva e auditorias com 25,0%(11). Os do 2º semestre 38,5%(10) na assistência, 34,6%(09) no gerenciamento.

Os dois parágrafos acima demonstram que os alunos do 8º semestre já possuem uma visão mais gerencial do seu trabalho, diferente dos alunos do 2º semestre que acreditam no trabalho assistencial do enfermeiro, como afirma ROSA, LIMA (2005, p.02) “apesar da função gerencial no trabalho dos enfermeiros ser predominante, os enfermeiros denotam pouca aceitação do caráter gerencial de seu trabalho, tendo como ideal de profissão a assistência direta ao paciente”.

Finalizando, perguntamos sobre as expectativas para depois de formados, os acadêmicos do 8º semestre com 63,6% (28) citaram atuar na área de escolha, 43,2% (19) ter autonomia profissional e 38,6% (17) boa empregabilidade. Os do 2º semestre 69,3% (18) atuar na área de escolha, 38,5% (10) boa empregabilidade, 23,1% (06) ter remuneração que supra suas necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o perfil socioeconômico e cultural dos acadêmicos de enfermagem da Faculdade de Jaguariúna, podemos afirmar que pouco muda do perfil dos estudantes universitários em nosso país, são eles estudantes em sua maioria trabalhadores que não possuem ajuda de seus pais e usam sua renda para arcar com os custos de seus estudos. Devido a isso as instituições de ensino sofrem para manter seus alunos já que qualquer tipo de dificuldade financeira faz com que os estudantes abandonem o curso. Para tentar sanar esta questão as instituições acabam oferecendo bolsas e aderindo aos programas governamentais e os alunos ao financiamento estudantil.

Outra questão importante neste trabalho é a questão relacionada à função principal do enfermeiro, já que 52,3% (23) dos formandos responderam assistência direta com prestação de cuidados, talvez esta visão venha ao decorrer do curso devido a forma de realização dos estágios. Segundo ROSA e LIMA (2005, p01) “durante os estágios de graduação, o aluno vivencia a situações que fogem à realidade da profissão, como o fato de prestar cuidados a um único paciente, alimentando a visão idealizada da assistência direta” não que isso seja desnecessário, sua necessidade se dá em pacientes de alta complexidade. Com isso fica a pergunta: Será que fazendo a assistência primária aos pacientes sobrará tempo para realizarmos a atenção das funções especificas do enfermeiro?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Semesp. **Ensino Superior Particular:** Um Vôo Histórico. São Paulo: Segmento, 2005. 154 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, 09 nov 2001. Seção 1, p.37.

FACULDADE DE JAGUARIUNA. **Histórico.** Disponível em: http://www.seufuturonapratica.com.br/portal/index.php?id=1670. Acesso em: 01 mar. 2009.

FALLETI, Felipe. O Desafio das classes C e D. **Revista Ensino Superior**. Disponível em: http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12372. Acesso em 30 mai. 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO: Faculdade Privada perde aluno e culpa crise. Edição Campinas, 26 fev. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.a, 2003. p.19-33

NUNES, Edson. Desafio Estratégico da Política Pública: o Ensino Superior Brasileiro. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. , p.103-147, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2009.

ROSA, Raquel Boraba; LIMA, Maria Alice Dias da Silva. Concepções de acadêmicos de enfermagem sobre o que é ser enfermeiro. **Acta Paulista Enfermagem**, Porto Alegre, v.18, n. 02, p.125-130, 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ape/v18n2/a02v/8n2.pdf . Acesso em: 23 set. 2009.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 03, p.507-514, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000300025&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 fev. 2009.