

V.1 N.2 JULHO A DEZEMBRO DE 2010 - SEMESTRAL - ISSN: 2178-3829

# ESPACO

ACADÊMICO 5



**SERRAVIX**

Faculdade do Grupo Univix

# **ESPAÇO**

**ACADÊMICO 5**

**SERRAVIX**

Faculdade do Grupo Univix

**ISSN 2178-3829**

# ESPAÇO ACADÊMICO

**Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira**  
**v. 01 n. 02 Julho a Dezembro de 2010 - Semestral**

**Diretor Geral**

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

**Coordenadora Acadêmica**

Eliene Maria Gava Ferrão

**Coordenador Financeiro**

Fábio Oniz Carloni

**Coordenadores de Curso**

**Pedagogia/ Letras**

Carina Sabadim Veloso

**História e Ciência Política**

Cíntia Christiele Braga Dantas

**Administração, Matemática e Secretariado Executivo**

Michelle Oliveira Menezes Moreira

**Bibliotecária**

Ivete Lucia Orlandi

**Presidente da Comissão Editorial**

Eliene Maria Gava Ferrão

**Comissão Editorial**

Eliene Maria Gava Ferrão

Carina Sabadim Veloso

Michelle Oliveira Menezes Moreira

**Endereço para correspondência**

Coordenação Acadêmica

Avnida Desembargador Mário da Silva Nunes, nº 1000 – Jardim Limoeiro

29164-240 – Serra – ES

e-mail: [elienef@univen.edu.br](mailto:elienef@univen.edu.br)

**Capa**

Maico Roncatto

Espaço Acadêmico / Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira / – Serra: (jun/dez.. 2010).

Semestral  
ISSN 2178-3829

1. Produção científica – Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira. II. Título

# ESPAÇO ACADÊMICO

## SUMÁRIO

### ARTIGOS

**O Ensino de Matemática nas escolas atuais: algumas reflexões**..... 05  
Bernardo Lopes Tomaz

**Somos uma grande família: o papel do mito da grande família no controle psicossocial por vínculos** ..... 13  
Erica Garcia  
Michelle Moreira

**Mediações das Tecnologias da comunicação na educação: uma perspectiva a partir dos estudos culturais** ..... 29  
Omar Carrasco Delgado

**Currículo: entre diferenças e desigualdades**..... 40  
Stela Regina Lopes Tomaz

**Educadores e a Escola Inclusiva**..... 49  
Carina Sabadim Veloso

## **O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ATUAIS: ALGUMAS REFLEXÕES**

Bernardo Lopes Tomaz<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A matemática sempre foi considerada o “lobo mau” da escola. Os alunos normalmente sentem bastante dificuldade para compreendê-la e, muitas vezes, demonstram desinteresse. Os altos índices de reprovação e de alunos com sérias dificuldades em Matemática estão presentes na maioria das escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e privadas. Estas dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem em matemática geraram a inquietação para a produção deste artigo, que procurou responder algumas questões, entre elas, a mais importante: *afinal de contas, quem é o responsável pelo fracasso encontrado no ensino de matemática no Brasil?* Foi possível concluir, diante da reflexão proposta através das inquietações iniciais, a urgência na mudança de atitude por parte dos professores de matemática. Ele deve favorecer o desenvolvimento da comunicação e da partilha de raciocínios. É necessário na formação de professores, além da preocupação com o domínio de áreas do conhecimento especializadas, que se dê prioridade ao desenvolvimento de atitudes que permitam ao professor não só aceitar a mudança e a inovação, mas ser ele próprio agente de mudança através de práticas de reflexão, partilha e cooperação.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem, desenvolvimento, comunicação, mudança

### **ABSTRACT**

Mathematics has always been considered the "bad wolf" of the school. Students usually feel very difficult to understand and often shows disinterest. The high rates of failure and of students with serious difficulties in mathematics are present in most elementary schools and high schools, public and private. These difficulties encountered in teaching and learning in mathematics led to unrest in the production of this article, which sought to answer some questions, among them the most important: after all, who is responsible for the failure found in the teaching of mathematics in Brazil? It was possible to conclude, on reflection concerns the initial proposal through the urgency in changing attitudes by teachers of mathematics. He should encourage the development of communication and sharing of arguments. It is necessary in training teachers, beyond the concern with the field of specialized knowledge areas, giving priority to the development of attitudes that enable the teacher to not only embrace change and innovation, but is himself an agent of change through practices reflection, sharing and cooperation.

**Keywords:** Learning, development, communication, change

---

<sup>1</sup> Graduando em Matemática pelo Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira

## 1. INTRODUÇÃO

A matemática sempre foi considerada o “lobo mau” da escola, o bicho papão. Os alunos normalmente não gostam de Matemática. Sentem bastante dificuldade para compreendê-la e, muitas vezes, demonstram desinteresse. Os altos índices de reprovação e de alunos com sérias dificuldades em Matemática estão presentes na maioria das escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e privadas.

Estas dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem em matemática geraram a inquietação para a produção deste artigo, que procurou responder as seguintes perguntas: *afinal de contas, quem é o responsável pelo fracasso encontrado no ensino de matemática no Brasil? A culpa seria dos currículos, fora da realidade e extremamente longos, impossíveis de serem praticados? A culpa seria dos alunos, que não se interessam por absolutamente nada? Estaria a culpa depositada nos cursos de graduação, que não formam os professores de maneira adequada? A culpa seria do sistema, que não investe em formação continuada e parece não se interessar em oferecer educação de qualidade para as camadas populares? Ou a culpa seria dos professores, mal formados, desmotivados, que continuam fazendo matemática como seus antigos professores faziam?*

Não se trata aqui de achar culpados. Reconhece-se que este problema não tem uma única causa e que todos acima citados, currículos, sistema, alunos e professores têm certa responsabilidade em relação ao quadro drástico em que o ensino da matemática se encontra.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar a importância do professor na resolução da problemática encontrada.

## 2. DESENVOLVIMENTO

O professor de Matemática é um elemento de extrema importância na atividade de ensinar Matemática. Suas práticas pedagógicas, suas crenças, suas concepções e conhecimento profissional que orientam as suas ações em sala e a maneira como prepara e desenvolve suas aulas desempenham um papel definitivo no sucesso ou fracasso dos alunos.

Cada professor possui determinadas qualidades, que podem variar devido a vários elementos: suas características pessoais, a escola onde ensinam e a maneira como aprenderam. A sala de aula, entretanto, é o fator que mais influencia o trabalho desenvolvido por ele. O grande número de alunos, por exemplo, e a heterogeneidade dos mesmos pode tornar extremamente difícil o trabalho do professor. Sabemos que a tarefa do professor vai além de passar o conteúdo: ele deve ser um “gerente de grupos” e saber lidar com dificuldades específicas individualmente, e isso se torna muito difícil em classes numerosas.

A forma como cada professor de Matemática encara a disciplina que leciona desde o conteúdo até a forma como entende o que é ensinar e aprender Matemática vai

influenciar as suas decisões na sala de aula, particularmente a sua abordagem dos assuntos e a ênfase que atribui a determinados temas em detrimento de outros.

Embora possa haver inconsistências entre o que os professores dizem e o que praticam, as concepções de cada professor sobre a Matemática parecem influenciar o seu ensino.

Alguns professores ainda enxergam a matemática como uma ciência estática, imutável, pura, que não permite o erro, desligada do real, abstrata, só acessível em nível mais aprofundado a pessoas que beiram a genialidade.

Quando o professor tem essa imagem da matemática, ele, com certeza, privilegiará sempre o resultado, sem valorizar os caminhos lógicos trilhados pelo aluno para chegar àquele resultado, mesmo que incorreto.

Esse mesmo professor vê o aluno como ser passivo, que deve dar a resposta esperada, da maneira esperada, e não valoriza a criatividade do aluno na resolução de problemas. Diante de toda crise vivenciada no ensino da matemática, cabe a pergunta: *ainda há espaço no mercado de trabalho para este professor conteudista, tradicional, que ainda valoriza mais o produto do que o processo?*

Existe, entretanto, outro tipo de professor que enxerga a matemática como uma ciência dinâmica, em constante movimento. Este professor não apenas vê a matemática como uma ciência que se pode questionar, mas também incentiva que seus alunos o façam.

A prática deste professor nunca estará cristalizada: ele admite diferentes formas de cálculo, estimula a criatividade na resolução de problemas, incentivando diversas formas de solução para os mesmos, e tem uma visão positiva do erro: enxerga-o como instrumento de aprendizagem, algo com que se pode aprender.

Partimos da premissa de que o erro, concebido numa dimensão construtivista, configura-se como uma oportunidade didática para o professor. Em primeiro lugar, por ser um guia para um planejamento de ensino mais eficaz, oferecendo indícios importantes para a identificação dos processos subjacentes à construção conceitual – condição relevante na organização do ensino. Em segundo lugar, porque, se observado com maior rigor, poderá oferecer novos elementos para o professor refletir sobre suas ações didáticas e, com isso, imprimir novos direcionamentos a suas práticas pedagógicas – o que certamente incidirá sobre seu desenvolvimento profissional. (PINTO, 2000. p. 139)

Este professor compreende que matemática não é nenhum grande mistério apenas acessível a gênios e valoriza o processo antes do resultado. Valoriza a confrontação de ideias e não a teme e sempre procura partir da prática para dar sentido à teoria.

Na sala de aula deste professor, a cooperação, a criatividade, o empenho, a curiosidade científica e a autonomia são sempre “um conteúdo à parte”, ou seja, muito mais do que ensinar matemática, este professor procura desenvolver em seus alunos competências necessárias para a matemática na vida.

O papel deste professor no contexto da sala de aula não é o de dono absoluto do saber, mas de companheiro de descoberta, dinamizador, mediador.

Este professor está consciente do grande desafio que é preparar os alunos para um futuro altamente tecnológico que exigirá de cada indivíduo um enorme potencial criativo que lhe permita lidar com situações do dia-a-dia profissional e valoriza a construção do próprio saber, ensinando o aluno a aprender, ao invés de fornecer fórmulas prontas.

E é por isso que se torna muito urgente uma mudança de atitude por parte dos professores de matemática. Ele pode não ser o único responsável pelo fracasso no ensino da matemática, mas, com certeza, é o principal agente de mudança deste quadro que se apresenta.

Como dizia Sócrates, as ideias deveriam nascer na mente do aluno e o professor deveria só atuar como uma parteira. Ensinar Matemática sem mostrar a origem e a finalidade dos conceitos é chover no molhado, é construir no vazio. É necessário fornecer experiências que encorajem e permitam aos alunos darem valor à disciplina, ganhar confiança nas suas capacidades matemáticas, transformar-se em solucionadores de problemas matemáticos, comunicarem-se em linguagem matemática.

O professor também tem que ter uma compreensão humana de seu aluno em diversos níveis. *Como as crianças aprendem? Todas aprendem ao mesmo tempo? Todas aprendem da mesma maneira? Por que algumas aprendem algumas coisas melhor que outras? Como ensinar para obter um melhor aprendizado?* Essas perguntas são feitas entre os educadores há bem pouco tempo.

Antigamente, acreditava-se que as crianças aprendiam apenas recebendo informações de um professor. O professor explicava, ditava regras, mostrava figuras. A criança ouvia, copiava, decorava e devia aprender. Quando não aprendia, culpava-se a criança (desatenta, irresponsável) ou a falta de "jeito" do professor.

A Psicologia fez importantes descobertas sobre o pensamento da criança. Os pesquisadores concluíram que: crianças pensam de maneira diferente dos adultos; que cada criança pensa de maneira diferente da outra e que o pensamento evolui, passa por estágios; em cada estágio, a criança tem uma maneira especial de compreender e explicar as coisas do mundo.

Como se percebe um professor de matemática, para merecer o rótulo de bom, deve ter características diversas, uma tarefa pouco fácil de alcançar. A ideia que estes têm da Matemática foi construída por suas vivências acadêmicas e afetivas ao longo de suas vidas, pela formação acadêmica que tiveram pelos cursos de formação extracurriculares a que tiveram acesso, pela maneira como a sociedade em que atuam enxerga a matemática, pelas atitudes dos alunos, etc.

Pode se dizer que aquilo que acontece na sala de aula sofre a influência da visão da Matemática que o professor segue, que em parte pode ser explicada pela sua aprendizagem enquanto estudante e que pode variar entre a abordagem tradicional do



conteúdo e o envolvimento dos estudantes em situações problemas que privilegiam a descoberta e a criatividade, embora seja a primeira a que corresponde ao comportamento mais encontrado nas escolas atualmente.

As concepções que os professores têm sobre o ensino da Matemática afetam as decisões que tomam: quando escolhem e planejam e quando interagem com seus alunos na sala de aula.

O papel do professor de Matemática, portanto, vai além do mecânico ensino de fórmulas prontas para resolução de problemas. Ele deve favorecer o desenvolvimento da comunicação e da partilha de raciocínios. É necessário deixar o aluno raciocinar, e resistir à tentação de dar respostas prontas. Mais importante do que estar com o aluno é permitir que ele realmente esteja em sala. Ele deve ser a figura mais importante da sala e não o professor.

Hoje em dia, tem-se claro que a resolução de um problema deve constituir um momento especial de interação e diálogo. O professor deve acolher as respostas, formular novas perguntas e estimular a partilha das diversas estratégias apresentadas para a obtenção de um resultado. É muito importante que o aluno compartilhe os seus raciocínios com os colegas. O professor deve estar atento para conhecer e compreender os processos mentais dos alunos. Sua intervenção deve acontecer no sentido de sistematizar raciocínios e apresentar outras abordagens significativas. O papel do professor está mudando e é preciso que ele esteja consciente disso.

Os alunos, ao partilharem seus processos intelectuais, ao aprenderem com os seus próprios raciocínios e com os dos outros, aprendem novas formas de pensar e de lidar com a informação. Estas atitudes realçam o papel social e humano da Matemática na escola.

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática deve acontecer em diálogo com os alunos e não para os alunos. O professor é alguém que provoca diálogos, tendo como base os saberes científicos.

Deste modo, o professor deve minimizar os problemas de comunicação com seus alunos conhecendo o nível intelectual e as informações que os alunos já possuem, o ambiente social e histórico onde estão inseridos, deve utilizar estratégias que desenvolvam o interesse dos alunos, motivando-os constantemente e fornecer feedback através de avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ao professor de matemática também ensinar o aluno a pensar. Ele deve estar consciente de que ensinar não é somente transmitir, transferir conhecimentos de uma cabeça para a outra. Ensinar é fazer pensar, é estimular o aluno para a resolução de problemas, ajudando-o a criar novos pensamentos e ações. Deste modo, o professor deve conduzir o aluno à problematização e ao raciocínio, e nunca à absorção passiva das ideias e informações transmitidas.

O professor de Matemática deve estabelecer um ambiente de aprendizagem em que os alunos sejam capazes de alargar e aprofundar suas ideias, buscando sempre os melhores métodos, instrumentos e estruturas.

Os professores deveriam reconhecer que, para muitos alunos, a aprendizagem da Matemática envolve sentimentos de grande ansiedade e medo de fracassar, o que, sem dúvida, é uma consequência, em parte, daquilo que é ensinado e do modo como é ensinado e de atitudes transmitidas nos primeiros anos de escolaridade por pais e professores. Contudo, em vez de desprezar a ansiedade relacionada com a ciência e com a Matemática como algo sem fundamento, os professores deveriam mostrar aos alunos que compreendem o problema e trabalhar com eles na busca da superação.

### *O que tem que mudar no ensino da Matemática, então?*

Não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos. O ensino torna-se mais eficaz quando o professor conhece as diferenças entre os seus alunos. Mais importante do que uma alteração dos conteúdos matemáticos, é uma mudança nos métodos de ensino e na natureza das atividades dos alunos.

Mudanças sociais e tecnológicas têm levado todos a repensar a escola e os seus objetivos. A maneira de se encarar o processo de ensino-aprendizagem muda a medida em que vão se desenvolvendo novas teorias sobre a forma como aprendemos e pensamos.

"Aprender a pensar" é a grande finalidade do ensino. A aprendizagem deve ser ativa, motivadora e processar-se em fases. Assim, devem ser proporcionadas situações de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos e em que eles sejam desafiados a descobrir resultados e a estabelecer relações.

Ao encarar o ensino da Matemática como um processo em que o aluno absorve conhecimentos que alguém já desenvolveu, e ao considerar a aquisição de conceitos e técnicas um fim em si mesmo, se perdem características essenciais da atividade matemática como explorar, levantar hipóteses e demonstrar, abstrair e generalizar, formular e resolver problemas, criar modelos.

Ao deslocar o papel do aluno de um mero receptor de informação para um participante ativo na construção do seu conhecimento matemático, é fundamental perguntarmos sobre o que fazem os alunos na aula de Matemática e que experiências de trabalho lhes são proporcionadas.

Hoje em dia, o que é mais importante, principalmente no que refere ao Ensino Básico, não é o conteúdo, porque o conteúdo é facilmente esquecido, mas desenvolver as capacidades dos alunos.

Parece tudo muito simples e fácil! De fato, poderia ser se houvesse condições de trabalho e se o professor acreditasse.

Apesar das condições adversas de trabalho, a motivação existe por parte de muitos. No entanto, a atitude do professor precisa se renovar com suas próprias reflexões, suas dúvidas e seus estudos permanentes.

A atitude do professor, do ponto de vista humano, ético, pedagógico, científico, determinará o próprio sucesso educativo: o seu, o do aluno, o da turma, o da escola, o da comunidade educativa e, conseqüentemente, o da sociedade. E para que isso se torne realidade, alguma coisa tem que mudar na formação dos professores: se nada de importante ocorrer no seu processo de formação, os professores terão a tendência de ensinar como foram ensinados.

Assim, é urgente que na formação de professores, além da preocupação com o domínio de áreas do conhecimento especializadas, se dê também prioridade ao desenvolvimento de atitudes que permitam ao professor não só aceitar a mudança e a inovação, mas ser ele próprio agente de mudança através de práticas de reflexão, partilha e cooperação.

Devemos ter em mente que através das atividades de formação pretende-se formar professores que não se limitem a imitar os formadores, mas que se comprometam com a educação dos indivíduos numa nova sociedade; professores que não sejam apenas técnicos, mas também criadores.

### **3. CONCLUSÃO**

O artigo em questão foi motivado inicialmente pelas indagações sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem em matemática. Diante desta inquietação, procurou-se responder as seguintes perguntas: afinal de contas, quem é o responsável pelo fracasso encontrado no ensino de matemática no Brasil? A culpa seria dos currículos, fora da realidade e extremamente longos, impossíveis de serem praticados? A culpa seria dos alunos, que não se interessam por absolutamente nada? Estaria a culpa depositada nos cursos de graduação, que não formam os professores de maneira adequada? A culpa seria do sistema, que não investe em formação continuada e parece não se interessar em oferecer educação de qualidade para as camadas populares? Ou a culpa seria dos professores, mal formados, desmotivados, que continuam fazendo matemática como seus antigos professores faziam?

O professor de Matemática é um elemento de extrema importância na atividade de ensinar Matemática. Suas práticas pedagógicas, suas crenças, suas concepções e conhecimento profissional que orientam as suas ações em sala e a maneira como prepara e desenvolve suas aulas desempenham um papel definitivo no sucesso ou fracasso dos alunos. O papel deste professor no contexto da sala de aula não é o de dono absoluto do saber, mas de companheiro de descoberta, dinamizador, mediador.

Este professor está consciente do grande desafio que é preparar os alunos para um futuro altamente tecnológico que exigirá de cada indivíduo um enorme potencial criativo que lhe permita lidar com situações do dia-a-dia profissional e valoriza a construção do próprio saber, ensinando o aluno a aprender, ao invés de fornecer fórmulas prontas.

O papel do professor de Matemática, portanto, vai além do mecânico ensino de fórmulas prontas para resolução de problemas. Ele deve favorecer o desenvolvimento da comunicação e da partilha de raciocínios. É necessário deixar o aluno raciocinar, e resistir à tentação de dar respostas prontas. Mais importante do que estar com o aluno é permitir que ele realmente esteja em sala. Ele deve ser a figura mais importante da sala e não o professor.

E é por isso que se torna muito urgente uma mudança de atitude por parte dos professores de matemática. Ele pode não ser o único responsável pelo fracasso no ensino da matemática, mas, com certeza, é o principal agente de mudança deste quadro que se apresenta.

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática deve acontecer em diálogo com os alunos e não para os alunos. O professor é alguém que provoca diálogos, tendo como base os saberes científicos. Ao deslocar o papel do aluno de um mero receptor de informação para um participante ativo na construção do seu conhecimento matemático, é fundamental perguntarmos sobre o que fazem os alunos na aula de Matemática e que experiências de trabalho lhes são proporcionadas.

Assim, é urgente que na formação de professores, além da preocupação com o domínio de áreas do conhecimento especializadas, prioriza-se o desenvolvimento de atitudes que permitam ao professor não só aceitar a mudança e a inovação, mas ser ele próprio agente de mudança através de práticas de reflexão e cooperação.

#### **4 REFERENCIAS**

1. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf> >. Acesso em 30 de abril de 2008.
2. MELO FILHO, Josias Alves. **Educação matemática e exclusão social**. Brasília: Plano, 2002. 145 p.
3. PINTO, Neuza Bertolini. **O erro como estratégia didática**: estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 182 p.
4. SCHLIEMANN, A. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 182 p.

## **“SOMOS UMA GRANDE FAMÍLIA”: O PAPEL DO MITO DA GRANDE FAMÍLIA NO CONTROLE PSICOSSOCIAL POR VÍNCULOS.**

Erica Garcia<sup>2</sup>  
Michelle Moreira<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A empresa familiar é peculiar, suas políticas e práticas sofrem forte influência das representações familiares, que ganham no imaginário da organização caráter mitológico. Os mitos oferecem modelos de vida (Campbell, 1998), promovendo nas organizações vínculo afetivo e social; formas sutis de controle psicossocial. O presente artigo, com base em pesquisa qualitativa, conforme metodologia proposta por Gonzalez Rey (2002; 2005), realizada em uma empresa familiar, procura elucidar este fenômeno com base na matriz teórico Economia Política do Poder (Faria, 2004), mostrando o mito de “grande família” existente nesta organização e seu papel enquanto promotor de controle psicossocial por vínculos. Para fazê-lo, o mito e suas repercussões em termos de controle psicossocial por vínculos foram analisados a partir da instância organizacional mítica proposta por Enriquez (1997). Novas zonas de sentido foram elucidadas no trabalho: foi possível identificar que o “mito da grande família”, edificado por meio do mito do fundador, promove o controle psicossocial por vínculos na medida em que reúne os sujeitos em prol de um projeto comum, um ideal de família; e legitima práticas e molda posturas espelhadas nas histórias dos dirigentes, caminho para fazer parte do grupo familiar e desfrutar do ambiente acolhedor.

**PALAVRAS-CHAVE:** empresa familiar, controle psicossocial, família.

### **ABSTRACT**

The family business is unique, its policies and practices have a strong influence of family representations, earning the imaginary mythological character of the organization. The myths offer life models (Campbell, 1998), in organizations promoting bonding and social psychosocial subtle forms of control. This article, based on qualitative research methodology as proposed by Rey Gonzalez (2002, 2005), held in a family business, seeks to elucidate this phenomenon based on matrix theory Political Economy of Power (Faria, 2004), showing the myth "big family" that exists in this organization and its role as promoter control psychosocial ties. To do so, the myth and its repercussions in terms of control psychosocial bonds were analyzed from the organizational mythic instance proposed by Enriquez (1997). New zones of effect were elucidated in the work: it was identified that the "myth of the big family", built by the myth of the founder, control promotes psychosocial ties in that unites the subject towards a common project, a ideal family, and legitimate practice and shapes attitudes

---

<sup>2</sup> Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo

<sup>3</sup> Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora dos cursos de Administração, Secretariado Executivo e Matemática na Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira

mirrored in the stories of leaders, making way for part of the family and enjoy the cozy atmosphere.

**KEYWORDS:** Family business, control, psychosocial, family.

## 1. INTRODUÇÃO

O ambiente globalizado exige agilidade e flexibilidade das tecnologias de gestão utilizadas pelas organizações. Com isso, as empresas buscam desenvolver formas e mecanismos de controle cada vez mais sutis, principalmente no campo psicossocial.

Neste contexto, a vinculação com base nos mitos aparece como mecanismo de controle utilizado pelas organizações, principalmente as familiares, nas quais as histórias e representações da família ganham no imaginário da organização caráter mitológico e passam a embasar políticas organizacionais e posturas dos empregados.

Os mitos oferecem modelos de vida (Campbell, 1998), envolvendo os sujeitos com o desempenho e com os resultados que as organizações determinam, uma vez que se sentem afetivamente identificados, pertencentes e participantes de um projeto social comum. Vincular-se, nas palavras de Faria,

“(...) significa estabelecer uma relação, um elo com algo ou alguém. De forma mais específica, o vínculo organizacional é uma relação que o indivíduo estabelece a partir do seu trabalho, indicando o seu grau de ligação com a organização, o grau de envolvimento com os seus projetos e objetivos, assim como o comprometimento com seus problemas, políticas, desempenho e resultados” (FARIA 2007, p 84-85).

A problemática do controle psicossocial sobre as relações de trabalho, compreendida no âmbito das relações presentes em uma empresa familiar, tem sido importante para a compreensão do universo afetivo e simbólico que envolve estas relações. A representação da família dá sentido à realidade cotidiana dos indivíduos, criando um ambiente acolhedor e protetor. Porém, as representações mitificadas presentes nos discursos dos empregados mascaram sentidos e significados. Sob a fachada da solidariedade e cooperação/cumplicidade dos trabalhadores com os objetivos da empresa, ocultam-se relações de dominação/submissão. Segundo Faria (2004), instâncias ocultas e manifestas existentes nas organizações dão corpo ao sistema de controle, que faz uso da rede de subjetividade que se forma no ambiente de trabalho para exercer poder.

Visto isso, e tendo por base a matriz teórica proposta por Faria, denominada Economia Política do Poder, o presente artigo se propõe a mostrar o mito da “grande família” existente em uma organização familiar e seu papel enquanto promotor de controle psicossocial por vínculos. Entendendo-se por mito da “grande família” o mito de que a empresa é uma família, assim, todos que seguirem o ethos dos fundadores da empresa farão parte da família, sendo também donos da empresa.

As análises foram baseadas em pesquisa de campo realizada em uma empresa cujo nome fictício adotado foi “Somos uma grande família”, fabricante de caixas d’água em fibra de vidro e polietileno, localizada no município da Serra, Espírito Santo. Visto que era interesse elucidar os mitos e suas repercussões em termos de controle psicossocial por vínculos, utilizou-se a instância organizacional mítica proposta por Enriquez (1997) como disparador das análises.

Pretende-se com este artigo ampliar as zonas de sentido, conforme González Rey (2005) propõe no que diz respeito à mitificação da empresa familiar enquanto uma “grande família” como forma de controle psicossocial por vínculos nos processos e nas relações humanas de trabalho.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 EMPRESA FAMILIAR: CARACTERÍSTICAS PECULIARES**

O conceito de empresa familiar tem sido abordado de diferentes formas, na visão de diferentes autores. Neste trabalho adotaremos o conceito de empresa familiar que se aproxima mais da perspectiva sócio-cultural, contribuindo desta forma para uma abordagem mais subjetiva para os estudos que envolvem empresas familiares. Esta perspectiva, trabalhado por Silva, Fischer & Davel (1999), busca uma interpretação da dimensão simbólica, onde os traços que caracterizam este tipo de organização evidenciam o universo familiar. Assim,

[...] uma empresa deve reunir simultaneamente as seguintes características para ser qualificada como empresa familiar: 1) A família deve possuir propriedade sobre a empresa, podendo assumir propriedade total, propriedade majoritária ou controle minoritário; 2) A família deve influenciar nas diretrizes da gestão estratégica da empresa; 3) Os valores da empresa são influenciados ou identificados com a família; 4) A família determina o processo sucessório da empresa (Silva, Fischer & Davel, 1999, p. 5).

Assim a empresa possui uma gestão peculiar, cujo caráter especial perpassa pela ação social e racional instrumental a um só tempo. Elas extraem uma força especial da história, da identidade e da linguagem comuns às famílias empresárias (Gersick et al., 1997). Desta forma a empresa familiar possui uma dinâmica específica de funcionamento, onde as representações familiares influenciam as práticas de gestão da empresa, que por sua vez se entrelaça com a história da família.

Algumas características são específicas, ou talvez mais intensas, neste tipo de organização, sendo elas: confiança mútua, estreitos laços afetivos influenciando os comportamentos e as decisões empresariais, valorização da antiguidade nos critérios de promoção dos funcionários, exigência de dedicação com expectativa de fidelidade, postura severa do gestor (BERNHOEFT, 1989).

Portanto é importante salientar, que a empresa familiar possui uma dinâmica própria de gestão. Existe um projeto comum entre a organização e os empregados, que possui como base os valores familiares, onde a solidariedade, a cooperação, a dedicação

permeam as relações de trabalho. Todas estas características resultam em dificuldades gerenciais em separar o emocional do racional e onde jogos de poder se tramam, fazendo com que o controle psicossocial se realize.

## 2.2 TEORIA CRÍTICA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

A Teoria Crítica teve raízes na escola de Frankfurt, originada no Instituto de Pesquisa Social, que objetivava apresentar um modelo marxista que restabelecesse sua unidade e identidade. Apesar das origens marxistas, seus teóricos também fizeram uso de autores não marxistas, como Freud, Hegel e Weber. Seu objetivo era denunciar a repressão e o controle social e reivindicar uma sociedade sem exploração como única forma para democracia.

A concepção desta teoria tem oferecido não apenas um modo de interpretação de como a produção humana relaciona-se com os desejos, conflitos e potenciais, mas também uma forma de desenvolver habilidades para pensar lógica e criativamente, afastando-se do pensamento canonizado.

Portanto, a teoria crítica aqui colocada não se confunde apenas como uma abordagem crítica dentro do campo dos estudos organizacionais, presa aos fundamentos epistemológicos da teoria das organizações. Trata-se de uma teoria não só da economia, mas também do poder: uma economia política do poder. Assim, visa esclarecer em que medida as instancias ocultas e manifestas existentes nas organizações dão corpo ao sistema de controle, como este faz uso da rede de subjetividade que se forma no ambiente de trabalho para exercer poder. Através deste conhecimento torna-se possível subsidiar os sujeitos em suas ações políticas de resistência e de enfrentamento (FARIA, 2004).

Dentro deste contexto Faria (2004), cria um suporte teórico-metodológico ao estudo de organizações a partir da perspectiva das relações sociais de produção, do desenvolvimento das forças produtivas e das relações entre sujeitos e grupos sociais com o objetivo de analisar sua anatomia. Isso resulta no livro, escrito em três volumes, Economia Política do Poder. A intenção inicial deste livro é o de apresentar os fundamentos da Economia Política do Poder nos estudos das organizações sob a ótica da Teoria Crítica. Tem como finalidade indicar que a compreensão da vida nas organizações e sua dinâmica exigem um esquema teórico-metodológico crítico e dialético, capaz de responder às questões que afetam a vida cotidiana dos sujeitos das mais variadas formas e que valorizem o sujeito coletivo mais do que as organizações do qual trabalham.

Assim, dentro deste estudo, Faria (2004) afirma que as relações entre as organizações produtivas e os trabalhadores tomam a forma de um sistema de controle. O controle não apenas como mecanismo de gestão, mas também de poder. Desta forma, direta ou indiretamente, o controle torna-se um mecanismo dominante do ritual gerencial: controlar para produzir, visando o resultado. Este tipo de controle é especificado por Faria como um controle capitalista.



Para compreender este controle, de acordo com Faria (2004), é fundamental classificá-lo em seus níveis, suas formas e suas práticas. Existem três níveis interdependentes de controle: o econômico, o político-ideológico e o psicossocial. O econômico diz respeito às relações de produção, o político-ideológico relaciona-se a superestrutura construída a partir das relações de produção e o psicossocial diz respeito às relações entre sujeitos.

Neste trabalho nos aprofundaremos no controle psicossocial, pois se pretende colocar em destaque a outra cena, o não-dito que permeia as relações entre os sujeitos organizacionais.

### 2.3 CONTROLE PSICOSSOCIAL

O controle psicossocial, segundo Faria (2004) está relacionado a duas ações e a um efeito, sobre o qual se refere Foucault (1977) em seus estudos: vigiar e punir (ação) e disciplina (efeito). Atuando sobre o corpo e sobre a “alma”, o controle afirma a razão do poder, que exige um mundo sem surpresas e para o qual é necessária a existência de sujeitos permanentemente adestrados, pois o que importa é a anatomia política do detalhe, na qual o poder e controle psicossocial são muito mais exercidos do que possuídos.

O controle psicossocial se dá na medida em que a realidade, desejo e intenção do sujeito são diferentes dos desejos, realidades, e intenções da empresa. Segundo Pagès (1987), todavia, a empresa, funciona como um sistema de mediação dessas contradições. No processo de mediação há uma aliança entre restrições (coerções) da empresa e privilégios oferecidos ao indivíduo, estes, por sua vez, ocultam a contradição entre os objetivos da empresa de lucro e dominação, típicos do sistema capitalista, e os objetivos dos trabalhadores. Assim, as contradições do sistema capitalista nem sempre são observáveis, pois são ocultadas e transformadas pelos processos de mediação.

A organização é um sistema de defesa coletiva, permite ao indivíduo defender-se da angústia, propondo-lhe um sistema de defesa sólido, organizado e legitimado pela sociedade. Em contrapartida, exige do indivíduo sua colaboração com a manutenção do poder. Assim, devido a influencia da empresa, e a essa impotência, aceitam-se as soluções prontas das organizações, e introjetam-se seus princípios, prazeres e ameaças.

O nível de controle psicossocial é assim denominado, porque incorpora as dimensões: individual, grupal, organizacional e social. Segundo Faria (2004), pode-se classificá-las nas seguintes formas:

- Físico: tem por base o domínio do corpo do indivíduo ou do grupo social, agindo através da violência, da exploração;
- Normativo: refere-se ao conjunto de normas, regras;
- Finalístico ou por resultado: refere-se ao controle que busca garantir o cumprimento da finalidade econômica e política da organização;
- Compartilhado ou participativo: refere-se à busca da legitimidade da ação;
- Simbólico-imaginário: diz respeito aos processos de adesão imaginária, pela valorização de símbolos representativos de sucesso ou de fracasso, às crenças e

suposições concretas ou fictícias, entre outros;

- Por vínculos: refere-se à concepção de um projeto social comum, atuando através de contratos formais ou psicológicos, na medida em que os sujeitos desejam o vínculo para se inscreverem no campo do outro;
- Por sedução monopolista: caracterizado pelo discurso único, pela coesão primária, retirando dos indivíduos e dos grupos sua voz e sua existência e tornando-os apáticos.

Neste trabalho enfocou-se o controle psicossocial por vínculos, que diz respeito à concepção de um projeto social comum, no caso da empresa pesquisada, ser uma “grande família”.

## 2.4 O MITO

Qualquer que seja sua natureza, o mito é sempre um precedente e um exemplo, não só em relação às ações do homem, mas também em relação à sua própria condição. É um precedente para os modos do real (ELIADE, 1977).

Segundo Campbell (1998), os mitos são norteadores, oferecem modelos de vida, trazem conforto às pessoas, dão a elas um horizonte conhecido. Segundo o mesmo autor, “ao se tornar modelo para a vida dos outros, a pessoa se move para uma esfera tal que se torna passível de ser mitologizada” (CAMPBELL, 1998, p. 64).

Para Roland Barthes (1978, p. 132), “a mitologia é uma concordância com o mundo, não tal como ele é, mas tal como pretende sê-lo”. Para ele, a função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade.

Os mitos têm basicamente quatro funções: A primeira é a função mística. Os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério. A segunda é a dimensão cosmológica, da qual se ocupa a ciência. A Terceira função é sociológica, se refere ao suporte e validação de determinada ordem social. Diz sobre princípios éticos, sobre as leis da vida, de como deveria ser, na sociedade ideal. A quarta função é a função pedagógica, como viver uma vida humana sobre qualquer circunstância (CAMPBELL, 1998).

No intuito de analisar o mito de “grande família” enquanto promotor do controle psicossocial por vínculos, utilizou-se a instância mítica de análise das organizações proposta por Enriquez (1997), analisando as tramas da dupla linguagem, das encenações, que criavam uma rede simbólico-afetiva, dando significados e influenciando as práticas cotidianas e as relações de trabalho.

A instância mítica de análise permite segundo Faria (2004, p.27),

“Compreender como o mito atua na organização, desde o mito fundante, original, através do qual a organização remete à sua história oficial, ao seu passado, até mito o contemporâneo, à crença em uma organização capaz de preencher todos os desejos e necessidades”.

Em síntese, o mito é a coletividade de crenças, sentimentos e imagens atribuídos a um tema central (Faria 2004). Uma das suas funções essenciais é a de unificar o

pensamento e os comportamentos humanos, constituindo um fator de aglutinação, de reafirmação de vínculos sociais comuns. É com este objetivo que os mitos são reproduzidos nas organizações e que aparecem como uma instância na qual se operam os mecanismos de controle.

### **3. METODOLOGIA**

Era objetivo da pesquisa, colocar em destaque a singularidade do sujeito como forma de apreensão da situação social objetiva, para tal, foi adotada a “epistemologia qualitativa”, teoria de González Rey (2005), para embasar todas as etapas da pesquisa. O autor propõe seu método como forma de satisfazer as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social.

Como reflexo disso, foram utilizados alguns pressupostos do trabalho de campo que são congruentes com a epistemologia qualitativa para se fazer a coleta de dados. O trabalho de campo se caracteriza pela presença e participação espontânea e constante do pesquisador dentro da instituição, sendo que a atenção do mesmo deve estar voltada para o significado dos dados em relação ao processo de produção de conhecimento como um todo, independente da procedência desses dados. Trata-se de um processo constante de estabelecimento de relações e de defrontamento com o novo, em que o pesquisador se mantém aberto, sem restringir sua percepção no sentido de responder as hipóteses tecidas a priori.

Assim, as pesquisadoras ficaram em período integral na empresa durante quinze dias. Buscou-se conversar com os empregados de diferentes setores e níveis hierárquicos; com empregados ligados à fundação da empresa e com empregados ligados a gestão de pessoas. O tempo das entrevistas era ilimitado, chegando a ocorrer conversas de cerca de três horas.

Um diálogo progressivo e organicamente constituído é uma das principais fontes de produção de informação. E, para que isso aconteça, é necessário que pesquisador e pesquisados estejam em sintonia. O pesquisador deve estar aberto para ouvir de fato os sujeitos, e esses últimos precisam sentir-se motivados a participar. Para que isso fosse conseguido foram utilizadas técnicas teorizadas por Rogers (1997), que consistem na escuta compreensiva do outro como forma de suscitar o aprofundamento no assunto falado.

As entrevistas não foram organizadas em forma de perguntas padronizadas, foram conduzidas de maneira aberta. A conversação espontânea, que estimula a participação, foi sempre priorizada em detrimento do seguimento linear do roteiro de entrevista. O roteiro foi apenas um instrumento para auxiliar as pesquisadoras, não sendo objetivo direto da entrevista responder ao roteiro.

Foram feitas vinte e uma entrevistas anotadas ou gravadas. Dez dos empregados entrevistados exercem cargos administrativos, trabalham prioritariamente em escritório, os demais trabalham na fábrica da empresa. Além dessas pessoas conversou-se também

com um dos quatro diretores da empresa, um empregado aposentado que trabalhou desde o início da história da empresa, e um ex-empregado da empresa. Utilizaram-se também documentos disponíveis na empresa, como jornais interno, o que surtiu em bons materiais para análise.

Os dados obtidos na pesquisa, nas entrevistas e nas observações, foram compilados no sentido de elucidar a existência de fatores que levam a vinculação mítica com relação à representação da família. Através desse conhecimento, foi possível captar e analisar criticamente o controle psicossocial através da vinculação mítica, criando novas zonas de sentido sobre o tema.

## **4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS**

### **4.1 A EMPRESA, SUA HISTÓRIA E SUAS PRÁTICAS**

A empresa “Somos uma grande família” (nome fictício), localiza-se no município da Serra, Espírito Santo, destaca-se no mercado por ser a maior produtora em seu ramo no Brasil, e possui mais de 500 empregados, divididos em duas unidades fabris: a matriz no município da Serra (ES), onde foi realizada a pesquisa, e a fábrica no polo petroquímico de Camaçari (BA).

“Somos uma grande família” teve início há cerca de dezoito anos. A história de sua criação, amplamente conhecida na empresa, é permeada por episódios de sofrimento e de luta, narrados por seus donos e por funcionários que fazem parte da empresa desde o seu início. História essa que aparece sempre atrelada ao objetivo da empresa de ter e valorizar empregados que também se disponibilizem a lutar pela empresa, a se dedicar e não medir esforços para vê-la crescer, numa relação de família e de troca.

Nos últimos cinco anos, a empresa cresceu muito, e vem progressivamente incorporando características de gestão de uma empresa de grande porte, como a consideração pelas leis trabalhistas e a contratação de pessoas qualificadas para exercer cargos gerenciais. Entretanto preserva a não burocracia e o acesso direto dos empregados a diretoria. No último semestre de 2005, a empresa passou por grandes reestruturações no quadro gerencial, com o objetivo de profissionalizar a empresa.

Através da análise com base na epistemologia qualitativa (González Rey, 2002; 2005) foi possível perceber que muitas das práticas de gestão de pessoas que ocorrem na empresa se fundamentam em princípios religiosos, bem como na história da empresa. Seus donos são evangélicos e, segundo dirigentes e empregados, é objetivo da empresa formar “uma grande família” e dar a todos boas condições de trabalho. É também visado ajudar empregados a terem boas condições materiais e formarem uma família moralmente sadia.

De maneira geral, nessa empresa as práticas de gestão de pessoas são orientadas no sentido de contratar, manter, e desenvolverem empregados que se disponibilizem a lutar pelo crescimento da empresa e pela manutenção de seus valores, e que se sintam satisfeitos com os benefícios ofertados pela empresa.

A empresa oferece grande flexibilidade de atuação para os gestores, para promover, premiar, punir e gerir seus funcionários, o que faz com que a gestão de pessoas seja também muito influenciada pelas características individuais dos gestores.

As características peculiaridade da empresa que aqui se pretende elucidar, diz respeito à forte vinculação afetiva que ela suscita em seus empregados, o que aqui se explica em função do mito da grande família que existe e é alimentado neste ambiente organizacional. Portanto é necessário desvendar este mito, o projeto social comum, para tentar mostrar a sua forte influência como mecanismo de controle psicossocial.

#### 4.2 O MITO DA “GRANDE FAMÍLIA” E O DESENVOLVIMENTO DO CONTROLE PSICOSSOCIAL POR VÍNCULO

Retomemos ao significado do mito e ao controle psicossocial por vínculos. O mito pretende criar uma unidade entre os sujeitos e entre os grupos em torno de um projeto social comum, o qual é a base da identificação e das relações afetivas com a organização, bem como do vínculo social fundamentado na crença de pertença à organização e no compartilhamento dos sentimentos de afeição e amor entre os sujeitos (FARIA 2004).

O controle psicossocial por vínculos,

“Refere-se à concepção de um projeto social comum, atuando através de contratos formais ou psicológicos, dos interesses e das necessidades, do amor, da ternura, da libido, da identificação subjetiva ou inconsciente, da expressão de confiança nos desígnos da organização, das transferências egóicas e do fascínio, na medida e, que os sujeitos desejam o vínculo para se inscreverem no campo do Outro” (Faria 2004, p. 130).

Assim, há uma relação entre mito e controle psicossocial por vínculo segundo a qual o mito estimula e alimenta este controle.

O mito do guerreiro, do herói, mobiliza os sujeitos em prol de batalhas e de personificação da coragem, o mito do sábio, inspira sabedoria, o mito do explorador inspira aventura. Os mitos mobilizam as pessoas em prol de um ideal comum. Esta convergência em um ideal comum, quando ocorre na empresa, caracteriza o que Faria (2004) denomina controle psicossocial por vínculos.

A primeira zona de sentido criada a partir da pesquisa na “Somos uma grande família” é a existência do que aqui denominamos “mito da grande família”. Considerando ser o mito um sistema de comunicação fundado na significação de algo ou alguém enquanto ser de referência mágica (Barthes, 1978), enquanto um exemplo para os modos do real (Eliade, 1977), dizemos haver na empresa pesquisada o mito da grande família. Isso porque a ideia de empresa como família, fundada nas representações e histórias da família fundadora da empresa, é mitologizada e serve de modelo de conduta.

A partir destas considerações, ilustraremos este mito, o da grande família, no intuito de mais adiante analisar sua peculiar força na consolidação do controle psicossocial por vínculos.

Na empresa pesquisada, o mito da grande família cria uma unidade entre os empregados e a organização, e é a base da identificação e das relações afetivas para com ela. O mito da “grande família”, o mito de que a empresa é uma família, fundado no mito dos fundadores, isto é, na ideia de que todos que seguirem o ethos dos fundadores da empresa farão parte da família, sendo também donos da empresa, é característico da empresa pesquisada.

Este mito mobiliza os sujeitos na construção de uma empresa que se caracteriza como uma família, e cria uma unidade entre os sujeitos em torno deste projeto, que é comum a eles. Este projeto em comum, bem como as identificações, idolatria, vínculo afetivo e social que daí se sucede, caracteriza o que Faria (2004) denominou controle psicossocial por vínculo, como citado acima.

Em “Somos uma grande família” os dirigentes enfatizam a família como diretriz para as políticas e práticas da organização e, ao mesmo tempo, participação, cooperação, dedicação, comprometimento, são palavras recorrentes no discurso oficial.

Conforme exposto acima é objetivo, segundo dirigentes e empregados, formar “uma grande família”, proporcionando satisfação a todos. É também visado ajudar funcionários a terem boas condições materiais, e formarem uma família moralmente sadia. Nesse sentido, os empregados ressaltam:

“Graças a Deus já alcançaram muito e querem que os empregados também possam ter uma vida melhor.” “A preocupação da diretoria é a família, o diretor esta tentando implantar o ministério da família, ele fala assim: tudo é importante, mas a minha maior preocupação é a família, porque eles entendem que a base de um bom profissional é a família.”

“Porque quando você entra na área vê os caras sorrindo? (...) Porque hoje o que mais nos motiva é a qualidade de vida, o valor que a empresa te dá, (...) Então eu trabalho por esses dois motivos: o financeiro e o que pesa mais, que é o amor pela empresa, que te apóia quando você precisa, vai na sua casa, vê suas necessidades. Então o que diferencia a empresa hoje não é a política de salário, que é o melhor salário de produção do estado, mas é esse apoio moral, pessoal (...) no dia a dia a gente trabalha com amor com carinho”

Ainda, é recorrente ouvir frases como “a empresa é preocupada com a vida dos empregados, querem que os empregados também possam ter uma vida melhor.” ou “a empresa é um grupo de amigos” ou “se a empresa cresce, eu cresço junto”.

Estes fragmentos evidenciam o mito de “grande família” que caracteriza esta empresa. Todavia, este mito está fundado no mito fundador, que estabelece critérios para os sujeitos que usufruirão ou não do aconchego desta família. Segundo Faria (2004),

“O mito fundador se refere à origem da organização, segundo um discurso oficial que se repete permanentemente, e que permite definir sua estrutura e legitimar o conjunto de normas para sua manutenção ou expansão com a finalidade de concretizar uma integração de objetivos entre seus membros em torno de um objetivo que é apresentado como sendo comum e com o qual todos devem partilhar” (Faria 2004, p. 27).

Assim, o mito da grande família aparece fundado na história da organização, nos ideais dos seus fundadores, que servem como espelho para práticas e posturas que permitirão ao empregado se integrar, fazer parte deste ideal coletivo. Para fazer parte da família é preciso seguir seu ethos.

A história da fundação da empresa é contada pelos próprios empregados e pode ser ouvida no pátio da fábrica. Como referido acima sua criação está permeada por passagens de amarguras, de luta e de magnificência que foram vivenciados pelos fundadores da empresa e por muitos dos supervisores da produção. A forma como a história da fundação da empresa é contada assemelha-se a um romance, o que sinaliza a vinculação mítica dos sujeitos.

Neste ponto, observa-se que o mito fundador transforma-se em valores, que compõem o ethos, o grupo de costume que, caracteriza os membros da família, que são incorporados pelos empregados. Os ideais de sucesso honram, coragem são internalizados, passando a haver uma convergência de interesses. Os objetivos da organização passam a ser os objetivos do sujeito. Dessa forma, o mito fundador aparece sempre atrelado ao objetivo da empresa de valorizarem empregados que também se disponibilizam a lutar pela empresa, a se dedicar e não medir esforços para vê-la crescer, numa relação de família e de troca.

O que é percebido e internalizado pelos empregados, que pode ser visto no seguinte fragmento:

“Ele (um dos dirigentes) fala que eles não admitem má vontade, se a pessoa está com problemas eles fazem de tudo para ajudar, mas não toleram pessoas que não querem ajudar a empresa e os colegas, que querem só se aproveitar das vantagens da empresa. (...) nunca negam nada para os empregados que se empenham.”

Segundo Campbell (1998) quando o mito se torna modelo para a vida dos outros, a pessoa se move para uma esfera tal que o objetivo de vida dela se espelha no objetivo da empresa. Outro depoimento de um funcionário revela o envolvimento mítico que une este com a empresa, especificamente no que se refere à subordinação aos objetivos da mesma independente das dificuldades:

“Eu tenho que fazer algo a mais (...) eu preciso ser versátil (...) quando você veste a camisa eles te dão oportunidade (...) ontem mesmo eu cheguei aqui 06h30min da manhã e quando eu sai era 21h30min e não passei o cartão porque geraria muita hora extra, mas o que me motiva a isso hoje? Qualidade de vida valor q a empresa dá(...)Então no dia a dia a gente trabalha com amor com carinho, então quanto mais tempo você puder ficar aqui você fica, não tem aquela historia de é domingo, que saco amanhã é segunda feira”

Sobre o ritmo de trabalho um funcionário diz: “o ritmo de trabalho é um pouco acelerado, mas dá pra levar (...) eu estou sempre satisfeito”. Afinal como reclamar sobre o ritmo de trabalho em uma empresa cujos donos tanto lutaram e sofreram para chegar aonde chegaram. Alias reclamações não são muito comuns nesta empresa. Um gestor diz: “Eu não quero funcionário que sofra (...) as pessoas não sabem o que é sofrimento (...) funcionário que reclama daqui não sabe o que é dificuldade”. Em sua frase ele está

afirmando a impossibilidade de se reclamar da empresa. De fato, o mito é sempre um exemplo e um precedente para os modos do real (Eliade, 1977), espelhados no mito de bravura dos fundadores da empresa. Não faz sentido mostrar-se frágil ou insatisfeito quando se quer fazer parte da família de bravos. Um funcionário diz: “Fico sempre do lado da empresa, funcionário que reclama da (nome da empresa) não sabe o que é dificuldade.” E outro segue o raciocínio dizendo: “eu vejo gente aqui reclamando de barriga cheia, (...) quer ganhar tudo”.

Desta forma, Segundo Faria (2004), “O mito fundador é institucionalizado através de um discurso que pretende justificar as ações e decisões tomadas pelos dirigentes em nome da missão original definida em sua criação” (Faria, 2004, p.27). Assim, um empregado justifica:

“Um dos diretores foi demitido porque era casado e teve um caso com uma empregada, os dois foram demitidos, e era um dos fundadores do grupo, um cara muito bom, um monstro, sabe. Isso vazou de alguma forma. Se você é casado, ou noivo, eles não admitem (...) ele se sente um pouco pai de todo mundo, (...), às vezes interfere na sua vida pessoal, ele não entende aquela coisa assim, ele não quer saber que você é empregada dele até enquanto está aqui dentro, ou seja, o que aconteceu daquele portão lá pra fora, da sua vida particular, não diz respeito a ele, mas ele às vezes acha que diz isso ta acabando um pouco, mas ele ainda tem isso, se você se envolve lá fora e ele fica sabendo ele vai te chamar vai falar que não pode que vai dar problema, se é solteiro não, talvez seja até uma preocupação com o profissional, de não querer perder um profissional (...) Eles vão te observar, a sua fidelidade, em todos os sentidos, tanto profissional quanto familiar, como companheiro, no setor que trabalha, com a equipe, então se você se destaca, não é que você vai ser tratado diferente, mas eles vão te ver com olhos diferentes, querendo ou não essa pessoa vai ter um tratamento diferenciado sim, não na execução da tarefa, moral mesmo, eles vão te dar um apoio maior.”

Vendo a empresa enquanto uma família, a invasão de privacidade torna-se normal. E outro empregado reproduz o mesmo discurso:

“Se você está numa área e quer fazer curso de outra, não tem nada a ver (...) ai eles vão te instruir, você tem que fazer alguma coisa que vai te dar retorno dentro disso e pra empresa também, já que a empresa te dá todo suporte” (...) eles vão te instruir, eles não vão te cortar, você não pode fazer, a empresa não vai te bancar, mas vão te dar uma estrutura, não vai fazer porque isso aqui não vai servir pra você, ou não vai ser interessante pra empresa”.

O mito da “grande família” permite um ambiente em que as ações são interpretadas enquanto cuidado paterno, para os empregados, os dirigentes agem no sentido de proteger e instruir, e o fazem pelo bem dos empregados. Assim, gera-se também um forte sentimento de confiança, como expresso no fragmento a seguir:

“Se o empregado está com um problema, ele pode procurar o RH, e não é pra saber quem está com problema para mandar embora, é para ajudar, não precisa mentir”.

Esse ambiente seguro promove o não questionamento, a aceitação. Uma empregada justifica a falta de estabilidade no emprego, defendendo o fato de a responsabilidade pela demissão ser do empregado, visto que a empresa não gosta de demitir:



“O emprego não é estável, aqui você tem que mostrar trabalho, eles gostam que peçam ajuda, que você passe os problemas para eles se você não está dando conta. Eles não gostam de descobrir o problema, nem de demitir.”

Isso se explica pelo fato de o mito ser uma fala “despolitizada” (Barthes, 1978, p.132), “que não nega as coisas, mas, pelo contrário, fala delas, mas purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e eternidade, dando-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação”. Dessa forma, os poucos empregados que se dizem insatisfeitos com a empresa apontam que o problema todo está no supervisor. Todavia, dizem que continuam esforçando-se para serem vistos e conseguirem promoções. Fica evidente que o problema nunca se refere à organização em si. Sempre é relacionado ao próprio empregado ou a um supervisor, mas jamais a figura do fundador, que representa o “pai” de todos os empregados pertencentes à grande família. Como diz Campbell (1998, p.64), “os mitos nos dizem onde estamos”. Assim o mito de grande família diz ao sujeito que ele está em meio a irmãos, que querem o seu bem, seu projeto é o bem coletivo, falhas precisam ser colocada sobre outros, os líderes ruins são como meio irmãos, não são aliados. O sujeito, então, acaba por não questionar a empresa, que abriga seu próprio ideal de ego.

Tudo isso retrata a identificação dos empregados baseados no mito da “grande família” e na forma de fazer parte dele, tomando para si os objetivos da empresa. Para além da identificação, há também a idolatria, que pode ser vista em fragmentos como: “Aqui é a minha casa, se eu sair daqui vai ser um pesadelo”, “Só saiu daqui aposentado”, “É maravilhoso, era um sonho trabalhar aqui”, “Aqui eu cuido como se fosse dono”.

A idolatria permite que os funcionários vejam seus benefícios como favores, não façam muitas exigências e não percebam certas contradições. Eles estão extasiados por fazer parte de uma família tão unida e feliz. Um empregado diz: “a empresa me dá mais do que eu mereço, não posso reclamar”. E outro ratifica: “eu estou sempre concordando com a empresa, ela é muito boa, não dá nem pra ficar cobrando”.

Mas porque a maioria das pessoas mantém-se cega a essas redes ocultas? Segundo Campbell (1998), os mitos oferecem modelos de vida. Mas, para este autor (Campbell, 1998, p. 61) “os modelos têm de ser adaptados ao tempo que você está vivendo. Acontece que o tempo mudou tão depressa que o que era aceitável há cinquenta anos não o é mais, hoje”. Essa falta de referências, por sua vez, aproxima ainda mais as pessoas da empresa, do mito do fundador, que está associado a valores religiosos, de família, de luta e vitória. Como vivemos hoje em “um mundo desmitologizado” Campbell (1998, p. 56), os mitos transformam-se em norteadores, trazem conforto às pessoas, dão a elas um horizonte conhecido. O sujeito fica mais permissível ao mito da grande família, não só pela falta de referência das pessoas, mas também pelo seu conteúdo, que facilitam o envolvimento dos sujeitos.

Quanto à referência, sabe-se que uma das funções do mito é sociológica, como citado anteriormente. Visa ao suporte e validação de determinada ordem social, diz sobre princípios éticos, sobre as leis da vida, como deveria ser, na sociedade ideal. Todavia, essa dimensão, que já assumiu a direção do nosso mundo, está hoje desatualizada. As pessoas querem mitos, querem um ethos para nortear sua conduta, que lhes diga como viver uma vida humana sobre qualquer circunstância.

O controle psicossocial por vínculo diz de um contrato que não é só formal, mas também psicológico, e é isso que o mito promove. Sobre os rituais mitológicos, Campbell (1998, p. 60) exemplifica que “ao alistar-se no exército você desiste de sua vida pessoal e aceita uma forma socialmente determinada de vida, a serviço da sociedade de que você é membro”. Da mesma forma, ao assinar o contrato com a empresa, um homem deixa de ser o que era e passa a assumir-se enquanto representante da empresa, sacrifica desejos pessoais em nome do papel que desempenha. É neste ponto que o controle psicossocial se exerce. A organização favorece a mediação de interesses, oferecendo um projeto social comum, onde os objetivos dos empregados passam ser o mesmo da empresa. O sujeito deixa de perceber o que lhe acontece, e a empresa passa a submetê-los a seus interesses, tornando-os satisfeitos em sua submissão. Portanto, é assim que se desenvolve o controle por vínculo, através da identificação com o mito “grande família”.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho em questão foi motivado inicialmente pela indagação por parte dos pesquisadores acerca do motivo pelos quais os empregados da empresa “Somos uma grande família” possuíam um vínculo afetivo tão forte com sua organização. Era interesse também desvendar o que, efetivamente, influenciava esta vinculação tão intensa.

Procuramos contribuir, de certa forma, com os estudos da matriz teórica Economia Política do Poder, ilustrando, a partir de tal teoria, o mito da “grande família”, existente na empresa pesquisada, e mostrando o seu papel enquanto mecanismo de controle psicossocial por vínculos. Para isso utilizamos a instância de análise mítica proposta por Enriquez (1997), que permite segundo Faria (2004) compreender como o mito atua na organização.

A empresa pesquisada retratou bem este mito, pois se percebia nas suas práticas de gestão e em seus valores forte presença de sentimentos ligados ao ambiente familiar. A cooperação, a solidariedade, a dedicação, o companheirismo são valores difundidos pela organização e permeiam as relações de trabalho. Assim, o projeto social comum, o projeto da “grande família”, é constituído e compartilhado por todos, guiando as ações dos empregados e levando a empresa para alcance dos seus resultados.

Porém, a luz da Teoria Crítica segundo Faria (2004, p. 119), “devemos procurar atrás da cena do manifesto, a outra cena, a outra palavra, o não dito” para entendermos como funciona o mecanismo de controle psicossocial. Diante desta perspectiva por traz do mito da “grande família”, escondem-se relações de dominação e subordinação.

Percebe-se que o controle psicossocial por vínculos se manifesta, na medida em que gera nas relações entre os sujeitos, a identificação e adesão a um ideal comum, segundo o qual todos são donos da empresa. Os sujeitos desejam fazer parte do projeto de família, e dessa forma reproduzem os ideais da empresa.

*Mas porque isso acontece?* Segundo Barthes (1978, p.132) o homem da sociedade burguesa se encontra, a cada instante, imerso numa falsa natureza, assim, “a mitologia tenta recuperar, sob as inocências da vida relacional mais ingênua, a profunda alienação que essas inocências têm por função camuflar”. O mito abole a complexidade, organiza um mundo sem contradições, cria uma “clareza feliz”. Na empresa “somos uma grande família”, este mito transforma uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade e é aí que reside sua forma de controle.

Assim, o controle psicossocial por vínculos, através do mito da “grande família”, intervém nos processos e relações de trabalho, influenciando as práticas de gestão. Este mito legitima práticas e estabelece normas de condutas que são seguidas pelos empregados. É importante ter esta visão crítica, para entender a trama que se desenvolve por trás da encenação da empresa como uma “grande família”.

## 6.REFERÊNCIAS

- 1.BARTHES R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1978.
- 2.BERNHOEFT, R. **Empresa familiar: sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida**. São Paulo: Nobel, 1989.
- 3.CAMPBELL, J.; MOYERS, B. **O poder do mito**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1998.
- 4.ELIADE, M. **Tratado de histórias das religiões**. Lisboa: Edições Cosmos, 1977.
- 5.ENRIQUEZ, E. **Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- 6.\_\_\_\_\_. **Organizações em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 7.FARIA, J. H. de, KRAMER, G. G. **Vínculos Organizacionais**. RAP Rio de Janeiro 41(1):83-104, Jan. /Fev. 2007.
- 8.FARIA J. H. de. **Economia Política do Poder**. Curitiba: Juruá, 2004. v. 3.
- 9.FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- 10.GERSICK, Kelin E. et al. **De Geração para Geração: ciclos de vida das empresas familiares**. 2. ed. São Paulo: Negócio, 1997.
- 11.GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- 12.GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

13.PAGÈS, M., et al. **O poder das organizações:** a dominação das multinacionais sobre os indivíduos. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1987.

14.ROGERS, C. R. **Psicoterapia e Consulta Psicológica.** 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

15.SILVA, Jader C. de Souza, FISCHER, Tânia, DAVEL, Eduardo. **Organizações familiares e tipologias de análise:** o caso da Organização Odebrecht. Anais Eletrônicos, 23º ENANPAD (Foz do Iguaçu – PR), 1999.

## **MEDIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Omar Carrasco Delgado<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Pretende-se, neste artigo, desenvolver uma aproximação de dois campos de estudo por meio de uma teorização da educação e comunicação. O ponto central é a questão das mediações enquanto processo de resignificação do contexto escolar. Para isto, focalizo as mediações desde um ângulo dos estudos culturais. Vemos o espaço escolar como um espaço de negociação de aprendizagem da cultura e dos atores sociais. Visto que a importância do papel que os meios desempenham na construção cultural, a perspectiva dos estudos culturais abre a possibilidade de se pesquisar a negociação de aprendizagem a partir de novas práticas sociais. Nesta visão, entendemos, evidentemente, que os atores escolares são capazes de exercer o papel de mediadores entre as NTICS (novas tecnologias da informação e comunicação social) e da cultura.

**PALAVRAS-CHAVES:** mediações, contexto escolar, cultura, comunicação

### **ABSTRACT**

It is intended, in this article, develop an approach to two fields of study through a theorization of education and communication. The central point is the question of mediation as a process of reframing the school context. For this, I focus on the mediation from an angle of cultural studies. We see the school as an area of negotiation of learning the culture and social actors. Since the importance of the role the media play in cultural construction, the perspective of cultural studies opens the possibility of investigating the negotiation of learning from new social practices. In this view, we understand, of course, that the actors are students able to play the role of mediators between the NICTs (information technology and new media) and culture.

**KEYWORDS:** Mediations; the school context; culture, communication

## **1. INTRODUÇÃO**

### 1.1 AS INQUIETAÇÕES

Nos últimos anos, o campo da comunicação vem se transformando numa questão muito relevante em todas as áreas da atividade humana, pois é crescente a utilização de todos os meios, principalmente, os meios de Comunicação de Massa (MCM): televisão,

---

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela UFES. Doutorando em Educação. Professor do Centro de Educação Superior Anísio Teixeira.

Internet, rádio, jornal, redes digitais, entre outros. A organização escolar, sobretudo a prática pedagógica precisa ser (re) pensada.

A comunicação e a educação são áreas que estão sempre se cruzando e se aproximando a cada instante e as possibilidades de se prática uma interfase são imensas. Braga e Calazans afirmam que os recursos da comunicação utilizados na educação devem situar-se como espaço específico da ação e da reflexão. Além disso, é necessário relacionar os dois campos: o da comunicação e o da educação, para que sejam percebidas características sociais em que se colocam enquanto espaços em interação cultural e de mediação.

A preocupação deste trabalho de cunho qualitativo está dimensionada na possibilidade de se estudar as mediações das tecnologias da comunicação a partir de um novo enfoque, ou seja, os estudos culturais. Citelli chama a esse espaço de coexistência que tem papel fundamental nos processos educativos formais: a sala de aula. É preciso rever a realidade desde sua totalidade, é preciso que localizemos possibilidades de mediações num patamar por meio de mapas culturais, já que vemos o espaço escolar como um cenário real.

O que se pretende, aqui neste artigo é discutir a interface entre a totalidade e a especificidade que se possa achar em um movimento que os saberes curriculares impedem que se fechem a si mesmo. De acordo com Baccega (2000:9), a transdisciplinaridade é o grande desafio para aqueles que se dispõem a repensar, refutar e construir uma nova postura frente as grandes mutações que estamos presenciando neste século do conhecimento. É, portanto, neste cenário cultural que transitam questões básicas da contemporaneidade, entre elas as da comunicação, no que se incluem as manifestações tecnológicas, por exemplo: Internet, redes digitais, TV, rádio, entre outras.

É por isto que a instituição escolar precisa e deve recrear-se para a abertura de novas possibilidades de gerenciar o conhecimento. Perez Lindo aborda esta questão em seu artigo Dimensões da Gestão do Conhecimento, ou seja, a educação como cultura do conhecimento. Como se sabe ao espaço educacional, mais precisamente, a sala de aula, que acontecem as mediações.

O professor brasileiro Saviani (apud Citelli, 2000;58) nos alerta que a manifestação dos meios de comunicação de massa é um dado que a escola não pode ignorar, pois eles tem um peso importante na vida dos estudantes e a escola cumpre levar em consideração esse dado e procurar responder a essas necessidades de diferentes formas, seja nos termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos em seu próprio processo de trabalho.

Neste sentido, a instituição escolar foi considerada como espaço elementar do processo de ensinamento e aprendizagem. Mas é essencial, também, considerar que a aprendizagem se faz a todo o momento, sobretudo, se considerarmos um grande fluxo de informações intensificado pelos avanços tecnológicos. Assim as novas tecnologias da comunicação pasmam a ter funções no processo de construção do conhecimento.

Pensar o espaço educacional deste um âmbito cultural é nosso desafio. Vemos a escola como um campo de construções culturais. Aqui, nos interessa fundamentar a partir dos estudos culturais, principalmente, os estudos de Martín-Barbero, Orozco-Gomez e Manuel Serrano. A inserção das tecnologias no cotidiano escolar é um desafio permanente, pois deve desenvolver uma capacidade de discernimento do próprio aluno sobre os meios de comunicação de massa (MCMS).

Em suma, os meios de comunicação vêm no sentido de estabelecer mediações, práticas comunicacionais ou diálogos que possam facilitar o desenvolvimento de novos sentidos.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 OS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO**

Para Nancy Barbosa em seu artigo sobre Mediação e negociação de Sentido (2003:100) nos explica que muitos teóricos e pesquisadores (principalmente Stuart Hall) com o enfoque dos estudos culturais trás até o campo educacional as discussões desenvolvidas no campo da interface entre a comunicação e a cultura. Eles, evidentemente, compreendem a prática educacional com uma prática cultural e procuram abordar as relações existentes entre cultura, conhecimento e poder, rejeitando aquela ideia de uma pedagogia com instrumento meramente técnico.

Dentro desta visão, a educação é tratada como espaço narrativo e cultural que deve contemplar e preservar a pluralidade de vários atos sociais envoltos da sociedade. Os estudiosos dos estudos culturais sempre estão refutando os processos educacionais que não possibilitam que as próprias histórias ou experiências culturais dos atos sociais sejam narradas, discutidas e mediados nos processos educacionais.

Se for assim, o currículo é entendido como uma rede de saberes que corporifica noções sobre conhecimento e formas de organização da sociedade. O currículo é muito mais que uma sugestão cognitiva; é muito mais de uma construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (Silva apud Barbosa, 2003; 101).

Esta visão teórica faz que os contextos educacionais possam ser ampliados fora do espaço escolar, ou seja, incorporando a inserção das novas tecnologias da comunicação e aceitar novas formas de educação. Aqui, entra nossa proposta da mediação de novas tecnologias da comunicação e da informação na vida cotidiana e que modifica o foco das disciplinas chamadas tradicionais. Nas tecnologias da comunicação estão, pois as novas linguagens: jornais, TV, rádio, Internet, desenhos animados, fotografia, cinema, literatura, etc.

Os autores dos estudos culturais argumentam que discutir a inserção das tecnologias da comunicação, incluindo os aparelhos de representação e mediação é essencial para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade. (Giroux, 1995:90).

## 2.2 AS MEDIAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS CULTURAIS.

Segundo o pesquisador mexicano Orozco-Gomez que uma das maneiras com que o âmbito da educação e da comunicação avançou em conhecer qualitativamente a relação entre culturas-meios de comunicação-sociedade, foi feito por meio do que se conhece como as mediações. Para este autor, o conceito de mediações foi mencionado inicialmente pelo espanhol Manuel Serrano; depois Martín-Barbero o ampliou em seu livro “Dos meios das mediações”. Serrano (apud Orozco-Gomez, 1997:113) aborda de uma mediação dos meios de comunicação. Sua teorização é racionalista e sistêmica. Ele nos diz: uma das funções do sistema de comunicação é mediar entre o sistema social e a sociedade.

Deste modo vemos a comunicação e a educação como processos de negociações de sentido, de mediações culturais e que, evidentemente, envolve tensões e conflitos de significações. As teorias tradicionais de comunicação entendem que emissor e receptor se colocam na relação a partir de meio ou de um veículo, ou seja, o famoso paradigma do americano funcionalista Lasswell que na década de 1930. Transformou-se modelo dos estudos na área e nos revela uma fragmentação do objeto de estudo: quem (emissor) diz que (canal) com que efeito (comportamento).

O pesquisador latino americano, Martín-Barbero que, na década de 1980, recuperou a ideia de mediação. Orozco-Gómez procura desenvolver uma perspectiva da múltipla mediação, partindo do pressuposto de que a interação TV - audiência emerge de um processo complexo, multidimensional e multidirecional que compreende vários momentos, cenários e negociações que transcendem a tela da TV. A comunicação é compreendida com uma questão de cultura, não só ideologias. A comunicação é questão de produção e não só reprodução.

Os representantes dos estudos culturais tiveram como referência os estudos culturais e indicaram um direcionamento do foco de estudo dos meios de comunicação para o campo das mediações. Martín-Barbero (2000) traz a multiplicidade de sentidos para a questão da mediação, em um momento compreendido como instituição ou espaço geográfico, ou em um momento como discursividade específica, ou em um momento como estruturas.

Deste modo o campo das mediações é, pois, formado pelos dispositivos através dos qual a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade. Então há práticas culturais e sociais e que devem ser entendidas como processo de mediação. A organização escolar, evidentemente, é o espaço fértil das práticas culturais e uma dessas práticas é a inserção das novas tecnologias da comunicação.

Assim, entendemos que tanto a educação e a comunicação são campos estruturantes e devem ser compreendidos como questão de culturas. A prática educacional é uma prática cultural e o âmbito escolar é um espaço narrativo da cotidianidade que deve contemplar a pluralidade de vários contextos que existem na sociedade.

Dentro deste contexto, o foco de estudo dos estudos culturais é a questão e a recepção, uma peça fundamental para entender as mediações na prática educativa, já que o



contexto escolar precisa incorporar e inserir os meios de comunicação dentro de uma pedagogia dos meios. Hoje vemos que a presença de uma cultura mediada pelas novas tecnologias da comunicação no cotidiano escolar altera o foco das disciplinas curriculares consideradas até hoje tradicionais.

No entanto, Ana Carolina Escosteguy (2000), uma das pesquisadoras dos estudos culturais no Brasil nos coloca que os meios de comunicação são o lugar de construção de identidades. Conceber, de acordo com ela, a cultura como campo de luta em torno da significação social. Uma determinada noção de cultura é a mola propulsora do projeto dos estudos culturais. Uma concepção de cultura que inclui formas e práticas culturais que organizem a vida cotidiana. A cultura implica vê-la como campo de disputas e conflitos a cerca do sentido, ou seja, a cultura tanto é uma arena de consentimento quanto resistência, diz Escosteguy.

Desta forma, os estudos culturais nos revelam a importância da reflexão sobre educação para que ocorra uma inserção entre conteúdos e contextos, em que a linguagem seja compreendida como prática histórica comprometida como produção e circulação de significados culturais. (Barbosa, 2003:101)

Dentro desta perspectiva teórica, a manifestação da mediação ocorre a partir de sua própria natureza; ela é inerente ao próprio indivíduo/sujeito quando se trata de uma categoria cuja elaboração é indispensável à apreensão do objeto que está sendo estudado. O processo de conhecimento, portanto, deverá sempre levar em consideração a existência das mediações, procurando torná-las clara, seja nas percepções parciais da realidade, seja na perspectiva da totalidade, cuja configuração complexa a mediação garante o movimento, a dinâmica e as inter-relações.

Para Orozco-Gómez (1997:15-19), as fontes da mediação são várias: cultura, política, economia, classe social, gênero, etnia, os meios, as instituições e os movimentos sociais. As mediações, no seu caráter múltiplo, dividem-se em quatro grupos: individual, situacional, institucional e video-tecnológica. Orozco-Gómez nos disse que toda relação comunicacional é mediada, quer dizer, em todo processo de pesquisa não há uma relação direta entre os componentes. Entender como mediadas as relações e não só as relações. Nada está conectado diretamente com nada, se não que há uma série de mediações que incidem e confrontam a interação entre um e outro do componente.

### 2.3 AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO MEDIAÇÕES

Segundo Baccega (2001:9-15), entre as novas linguagens tecnológicas na educação, a televisão se destaca pela velocidade e facilidade de transmissão de imagens na sociedade. Sua influência é amplamente discutida por todas as camadas sociais. Por outro lado, a instituição escolar parece que está à margem desse contexto midiático que estamos vivendo ultimamente. Ela parece inepta para coordenar, discutir e interagir as relações educacionais entre sociedade e os meios de comunicação em massa.

A introdução dos meios de comunicação na educação depende da relação direta com a capacidade dos professores, comunicadores e agentes que entendam e assumam a tarefa

da qualidade de ensinamento, principalmente o uso eficiente dos meios da comunicação na formação do futuro cidadão.

Neste aspecto, podemos afirmar que a escola em quanto à estrutura formal de ensinamento representa um espaço comunicacional único capaz de dar ao aluno (receptor) condições cognitivas para se expressar, desenvolver sua capacidade de ter e usar a palavra que com frequência lhe é negada pelo sistema passivo do ensinamento tradicional.

O avanço dos meios de comunicação pode ser encarado como instrumento de transformação de produtos da indústria cultural, que leva ao desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, ademais da compreensão crítica, assim como a vocação transformadora.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1995:198), o novo complexo cultural representado pela combinação entre a cultura popular, no sentido dos chamados meios de comunicação em massa, e as novas tecnologias de comunicação estão produzindo uma transformação radical nos processos de produção de subjetividade e de identidades sociais. No cambio de uma cultura baseada nos meios impressos para uma cultura baseada nos meios audiovisuais e nos computadores, gerar-se um sujeito com novas e diferentes capacidades e habilidades. A escola deve e pode se posicionar diante destas mudanças e transformações.

O que Tomaz Tadeu nos afirma é que essas transformações exigem novas interpretações e novos posicionamentos. Ele nos diz: as transformações não podem ser interpretadas deste um ângulo conservador do pânico moral e da visão patologizante que vê a ampliação da influência da cultura popular e o predomínio dos novos meios e conteúdos culturais como uma ameaça aos tradicionais valores e capacidades universais, humanos e superiores. O novo mapa cultural formado por essas revolucionadas configurações culturais não podem ser interpretado como déficit, patologia, carência, degeneração, degradação e involução. Elas devem ser compreendidas dentro de sua própria lógica e visão e não por referência a outras formas e meios culturais, característicos de uma outra época. Elas implicam se, a produção de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas.

Dentro desta dimensão, as novas tecnologias da comunicação vem ampliando as possibilidades de trabalho, graças a agilidade da transmissão e recepção de informações a partir dos meios de comunicação de massa (MCMs), por meio de exercícios de leitura e de produção textual; a linguagem jornalística deixou de ser mero instrumento ideológico para ser inserido como forma e conteúdo cultural. Por isso, o desafio da instituição escolar parece ser cada vez mais, o de (re) aprender formas de desenvolver uma apreciação crítica da ideologia dos meios de comunicação.

As transformações das tecnologias da comunicação, de acordo com Canclini (1995:87), elas chegam a substituir as formas tradicionais de participação popular, como os sindicatos, partidos políticos e as diversas associações. As tecnologias da comunicação passam a fazer parte do nosso cotidiano e isso não pode ser negado nem pela escola e nem por outra instituição.

Para nosso entender, as tecnologias da comunicação, não substituem a riqueza da convivência social. É necessário recordar que o desenvolvimento do sujeito escolar engloba ademais o aspecto cognitivo, o lado emocional e o social.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO: A INTERATIVIDADE DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

Aqui, vamos discutir a questão da interatividade que caracterizam as novas tecnologias da comunicação. Isto vai nos ajudar a entender de forma detalhadas as mediações que se dão dentro do fenômeno da interatividade.

De acordo com Beatriz Fainholc (2004:1), tanto a interação como a interatividade mediada pelas NTICS se dão em ambientes de aprendizagem, que constituem o espaço físico e psicossocial de uma classe virtual. Segundo ela, inclui pessoas que se relacionam e comunicam recursos tecnológicos que possibilitam esta relação e o processo de mediação cultural e pedagógica que será feita.

Seria oportuno fazer uma diferenciação entre interação e interatividade. Para o estudo da interação, é importante fazer uma articulação de conceitos que vem da psicossociologia e antropologia cultural até o respeito da diversidade no armado da subjetividade da pessoa que aprende. Para Fainholc, a interatividade, se prestará atenção a combinar os avanços tecnológicos do hardware e software com os desenhos didáticos e as linguagens simbólicas que apresentam as NTICS a fim de facilitar uma navegação e leitura que possibilite a compreensão e transferência das aprendizagens distribuídas pelas NTICS.

Dentro desta visão, Fainholc (2004:03), procura conceituar ambientes de aprendizagem como o espaço físico e psico social de uma classe virtual, o que inclui as pessoas que se relacionam e comunicam os recursos tecnológicos que o possibilitam e o processo de mediação com os rasgos culturais que o caracterizam. Para Beatriz Fainholc, esse ambiente constitui um ambiente eletrônico com limites e estrutura, possui uma dinâmica própria e que o desenho pedagógico flexível fará que a aprendizagem a dar, seja situada, significativa, combine estratégias de ensinamento e meios diversos segundo as situações e pessoas convocadas para ele, Esse contexto será acompanhado por ações docentes de processos comunicativos que provoquem a compreensão dos conteúdos: deste os conceitos, procedimentos, técnicas até o aperfeiçoamento e troca de atitudes, estratégias sócio-cognitivas e metas cognitivas, etc.

Para desenvolver todo este processo da interatividade das novas tecnologias de comunicação, Beatriz Fainholc propõe a interatividade pedagógica para mediar a construção do conhecimento. Na interatividade pedagógica as NTICS se podem integrar o ensinamento com real relevância se no desenho e seguimento dos programas incluem atividades didáticas que apontem a 1) desenvolvimento da compreensão (atividades como estudo de casos, indagação guiada, argumento e refutação e a simulação) e 2) A aprendizagem colaborativa (resolução conjunto de problemas, criação de contextos narrativos, contos, aulas virtuais, etc.)

## 2.5 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, que atualmente dispúnhamos e que pode colaborar de forma significativa de todo o processo de educação mais eficiente e mais eficaz. As NTICS cooperam para o desenvolvimento da educação na sua forma presencial, uma vez que podemos usá-las para dinamizar as classes.

As NTICS deverão ser utilizadas para desenvolver como produto das inter-relações entre os autores. A forma de utilizar as NTICS poderá estar a serviço de um a educação ou apenas de um ensinamento a distancia. Evidentemente, não se pode pensar no uso de um a tecnologia só ou isolada. Seja na educação presencial ou na visual, a planificação do processo de aprendizagem precisa ser feito em uma totalidade e em cada uma de suas unidades, para isto necessita de planificação detalhada.

No efeito, muitas vezes o que acontece é a pedra de um trabalho docente inovador por não se cuidar coerentemente do processo de avaliação, tendo de forma tradicional e convencional. Para que isto não aconteça ter em consideração alguns pontos sobre a avaliação nesse contexto informatizado: é necessário reconsiderar o processo de avaliação; alterar a cultura dos alunos e a prática dos profissionais da educação; perceber a avaliação como processos de feedback ou de retro-alimentação e é preciso que as atividades presenciais e a distancia permitam ao professor desenvolver sua autoavaliação e registrá-la.

Por meio desta observação, o professor precisa tomar uma mudança de postura metodológica, ou seja, um mediador de conhecimento. Este capacitado dentro de uma nova perspectiva, dentro de uma nova cultura de mutações, ou seja, um redimensionamento de seu papel, de ser, o mesmo, um mediador pedagógico. Conforme Almeida (apud Delgado, 2006:58), o professor que trabalha na educação com as NTICS deve desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explique nas atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, interpretar seus projetos, compartilhar problemas, ajudando assim o sujeito a compreender, a analisar, testar e corrigir os erros.

Nesse sentido, o professor, exercendo o papel de orientador, vai estimular e introduzir na comunicação escolar os meios já familiares pelos alunos, mostrando que a escola não está isolada da realidade. O mediador, sendo também um cidadão, promove a ação e a reflexão de seus alunos, tratando sempre de considerar o desenvolvimento individual de cada um.

## 2.6 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA MEDIAR COM AS NTICS.

No atual contexto, os novos modelos comunicacionais estão desenhados novos mapas culturais, novos olhares da realidade. Os modelos comunicacionais estão, pois, alterado o espaço educativo. As NTICS nos brindam as possibilidades de relacionar-se tecnologicamente com outros ambientes de aprendizagem interativo e dialogal.

É evidente que a formação de profissionais da educação demanda atenção redobrada e desafiadora. Como diz Beatriz Fainholc, desafiar na formação de profissionais no desenho sócio-pedagógico de entornos educativos mediados pela comunicação eletrônica das NTICS de modo pertinente, para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na sociedade de conhecimento pela criação de comunidades virtuais de estudo e trabalho cooperativo. Segundo ela, as NTICS não determinam a interatividade, nem a interação, senão que é um fator interveniente que a configura, já que ela depende do sentido social e cultural que se deve elegido outorgar a tecnologia dentro da educação. Os meios devem inspirar-se na reformulação do sentido e da qualidade dos intercâmbios pedagógicos recíprocos que deveriam perseguir os programas educativos para superar sua concepção tradicional, unidirecional e depositária de informação (Fainholc, 2004:15).

É necessário que se desenvolva um programa de capacitação e entretenimento em habilidades tecnológico-educativas onde eles possam aprender a mediar às informações e adequá-las a suas propostas pedagógicas. O grande desafio para o futuro é reconhecer a importância das NTICS na relação ao processo educativo, planificar ações baseadas nas redes de informação por que os profissionais da educação serão os autores mediadores que estimularão a relação dos alunos com a rede, serão os desafiadores, os facilitadores, os coordenadores dos trabalhos colaborativos. Já os alunos terão a oportunidade de gerenciar o ritmo de aprendizagem e, ainda, por meio do contato direto com os professores e a mudança de conteúdos com outros alunos, desenvolvem trabalhos solidários, alcançando novas formas de aprender, de desenvolver novos sentidos, novas cognições e de propor alternativas e solucionar problemas de modo cooperativo.

Para ele, não basta somente a informação e o treinamento de professores e sim a mudança de mentalidades e de assumir novas posturas frente às mutações culturais na educação que a sociedade do conhecimento nos impõe.

### **3. CONCLUSÃO**

É necessário que se desenvolva um programa de capacitação e entretenimento em habilidades tecnológico-educativas onde eles possam aprender a mediar às informações e adequá-las a suas propostas pedagógicas. O grande desafio para o futuro é reconhecer a importância das NTICS na relação ao processo educativo, planificar ações baseadas nas redes de informação por que os profissionais da educação serão os autores mediadores que estimularão a relação dos alunos com a rede, serão os desafiadores, os facilitadores, os coordenadores dos trabalhos colaborativos. Já os alunos terão a oportunidade de gerenciar o ritmo de aprendizagem e, ainda, por meio do contato direto com os professores e a mudança de conteúdos com outros alunos, desenvolvem trabalhos solidários, alcançando novas formas de aprender, de desenvolver novos sentidos, novas cognições e de propor alternativas e solucionar problemas de modo cooperativo.

Para ele, não basta somente à informação e o treinamento de professores senão é a mudança de mentalidades e de assumir novas posturas frente às mutações culturais na educação que a sociedade do conhecimento nos impõe.

#### **4 REFERÊNCIAS**

1. BACCEGA, M. A. (2001). Comunicação/educação: conhecimento e mediações. ECA, ano 7, n. 20, janeiro, São Paulo.
2. BARBOSA, Nancy. (2003). Mediação e negociação de sentido: uma aproximação da educação e comunicação na EAD. Revista da UMESP, São Paulo.
3. BRAGA, J. & CALAZANS, R. (2001). Comunicação e educação: questões delicadas na interface. Hacker, São Paulo.
4. CANCLINI, Nestor. (1995). Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Editora UERJ, Rio de Janeiro.
5. CITELLI, Adilson. (2000). Comunicação e educação: a linguagem no movimento. SENAC, São Paulo.
6. COHN, Gabriel. (org. 1987). Comunicação e indústria cultural: leituras e análise dos meios de comunicação. 5. Ed. T. A. Queiroz, São Paulo.
7. DA SILVA, Tomaz Tadeu. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo em uma paisagem pós-moderna. Vozes, Rio de Janeiro.
8. DELGADO, Omar Carrasco. (2006). Inserção e mediações das novas tecnologias na educação básica. Grafer, Vitória (ES).
9. FAINHOLC, Beatriz. (2004). A interatividade das tecnologias de informação e a comunicação e sua diferença conceitual com a interação social. UNLP-CEDIPROE, Buenos Aires.
10. ESCOSTEGUY, Ana Carolina. (2000). Um olhar sobre os estudos culturais latino-americanos. Unisinos, São Leopoldo (RS).
11. GIROUX, H. (1995). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. Vozes, Rio de Janeiro.
12. HELLER, Agnes. (1989). O cotidiano e a história. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
13. MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2000). De los medios a las mediaciones. ECA-UFRJ, Rio de Janeiro.
14. PÉREZ LINDO, A. (2005). Dimensiones de la gestión del conocimiento. Editorial Norma, Buenos Aires.

15. OROZCO-GOMÉZ, G. (1997). La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. Universidad Nacional de la Plata, Guadalajara.

## **CURRÍCULO: ENTRE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES**

Stela Regina Lopes Tomaz<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Tudo o que realizamos, como nos comportamos, nossa forma de pensar, de falar, de sentir e até de sonhar sofrem influência da imagem que fazemos de nós mesmos. Essas imagens, nós a construímos a partir de modelos que a sociedade nos oferece. Cada uma elege formas de atuação que constituem seu modelo e que se vão formando e transmitindo ao longo de sua história, ficando rigidamente estabelecidas como normas ou modelos de conduta. São esses modelos de conduta que norteiam a sociedade para a construção de uma masculinidade e de uma feminilidade “normal”. A construção do masculino e do feminino não começa na escola. Caberia à escola desconstruir esses estereótipos e construir uma visão não discriminatória do que é o feminino e o masculino. Porém, o currículo escolar retrata exatamente o contrário: a desigualdade de tratamento recebida pela mulher e pelas minorias sexuais na educação. É preciso um novo olhar para o currículo e para o cotidiano da sala de aula, para que práticas de exclusão, tão comumente presentes na cena educacional atual nunca voltem a acontecer e que sejam questionadas quando aconteçam. Cabe à escola, portanto, colocar o tema da sexualidade em questão, duvidando de certezas antigas e introduzindo novos paradigmas para discussão.

**Palavras chaves:** currículo, desigualdade, gênero

### **ABSTRACT**

Everything we do, how we behave, how we think, speak, feel and even dream are influenced by the image of ourselves. These images, we built models from which the company offers. Each elected forms of performance that constitute its model and that will be forming and passing along their history, being rigidly established as standards or models of conduct. Are these role models that guide the company for the construction of masculinity and femininity "normal." The construction of masculine and feminine does not get in school. It would be up to school deconstructing these stereotypes and build a non-discriminatory view of what is feminine and masculine. However, the school curriculum reflects exactly the opposite: the unequal treatment received by the mother and the sexual minorities in education. It takes a fresh look at the curriculum and the everyday classroom, so that practices of exclusion, so often present in the current educational scene ever happen again and when they are challenged to happen. It is up to school, thus putting the issue of sexuality in question, doubting old certainties and introducing new paradigms for discussion.

---

<sup>5</sup> Graduada em Letras e Pedagogia. Professora de Língua Inglesa, Leitura e produção de Texto, Didática e POEB nos curso de Letras, Pedagogia, Secretariado Executivo Trilíngüe e Matemática do Centro de Educação Superior Anísio Teixeira.



**Keywords:** curriculum, inequality, gender

## 1. INTRODUÇÃO

Do mesmo modo que cada pessoa tem uma imagem da “realidade” profundamente influenciada pela ciência, pela cultura e pela ideologia de seu tempo, também tem uma imagem do que ela é, que se foi formando exatamente por meio destas e de outras influências.

Tudo o que realizamos, como nos comportamos, nossa forma de pensar, de falar, de sentir e até de sonhar sofrem influência da imagem que fazemos de nós mesmos.

Essas imagens, nós não as fabricamos do nada, mas as construímos a partir de modelos que a sociedade nos oferece. E é a sociedade, e não a biologia, quem determina como devemos nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites.

De todas as possíveis formas de atuação, cada sociedade elege algumas que constituem seu modelo e que se vão formando e transmitindo ao longo de sua história, ficando rigidamente estabelecidas como normas ou modelos de conduta, e esses modelos têm a particularidade de serem considerados em cada sociedade como universais e inerentes ao gênero humano, ligados a um determinismo biológico ou a uma determinação divina.

São esses modelos de conduta que norteiam a sociedade para a construção de uma masculinidade e de uma feminilidade “normal”.

## 2. DESENVOLVIMENTO

A construção do masculino e do feminino não começa na escola. Meninas e meninos já chegam nela com conceitos de gênero muito bem estabelecidos e, de certa forma, até mesmo fossilizados.

Em seus contatos com a vida familiar, primeiro “currículo” a que têm acesso, tanto meninos como meninas já aprendem, desde cedo, os códigos que devem seguir. Pais e mães tratam de deixar bem claro às pequenas mentes em formação, o que se espera de cada um.

Outro “currículo” extremamente rico em informações explícitas e subliminares é a televisão. Com sua aparente fachada de uma inocência descompromissada, a programação infantil trata de colaborar para a construção do estereótipo masculino e feminino.

Observem a construção dos personagens masculinos dos desenhos animados em contraposição com os personagens femininos. Aqueles, apresentados como heróis ou vilões, são sempre agentes e personagens centrais. Podem ser vilões, pois só aos homens é permitida a transgressão. As personagens femininas, por sua vez, não raro, são retratadas realizando tarefas “de menor importância”, restritas a atividades

domésticas. A elas, também, estão associadas características como a futilidade e a fragilidade, sempre precisando de um homem que as protejam.

Os brinquedos e jogos infantis também colaboram para essa construção estereotipada. Através do brinquedo, o menino aprende o código dos meninos. Aprende a virilidade, a agressividade, a competição, a coragem, a liderança, entre outros atributos necessários e apreciados no exercício da vida pública.

Da mesma forma, meninas também aprendem o código das meninas através de seus brinquedos e brincadeiras. Em meio a suas bonecas, casinhas, panelinhas, espelhos e maquiagens, o conceito limitado do que é ser mulher é estabelecido, e desta forma, a menina aprende a ser dócil, fútil, medrosa, dependente, sensível, fraca e silenciosa.

E as famosas histórias de príncipes e princesas? Quem nunca as contou a seus filhos? Seriam elas inocentes histórias de amor? De forma alguma.

Nesses contos de fadas que habitaram nossa vida durante a infância, a mulher é retratada como um ser frágil, a espera de um príncipe, sempre encantado, que venha lhe salvar dos martírios provocados por outra mulher, geralmente uma bruxa malvada, que a condenou a uma vida de infortúnios, da qual apenas poderá se libertar pelos braços de um homem forte, viril e justo, que acabará com o seu sofrimento, casando-se com ela para que ela possa finalmente ser a princesa que nasceu para ser.

E assim, mães e pais, primeiros educadores a que a criança tem acesso, ajudam a construir o conceito do que é ser masculino e do que é ser feminino, naturalizando o que é cultural, e muitas vezes, sem se dar conta do que estão fazendo.

Caberia à escola desconstruir esses estereótipos e construir uma visão não discriminatória do que é o feminino e o masculino, mostrando que essa rígida polarização das concepções de gênero na teoria não existe, que a sexualidade não pode ser resumida ao “preto e branco” e que não é sua função “normalizar” e uniformizar aquilo que não é igual.

*Mas será que isso acontece? Será que a escola vem exercendo esse papel?*

O currículo escolar retrata exatamente o contrário: a desigualdade de tratamento recebida pela mulher e pelas minorias sexuais na educação formal e a escola não pode se esconder atrás de uma cortina de hipocrisia e se eximir da culpa na perpetuação de comportamentos discriminatórios contra mulheres e minorias sexuais e deve assumir a responsabilidade de quebrar paradigmas, colaborando para a verdadeira inclusão de todos.

O primeiro passo para que isso aconteça é a conscientização sobre o caráter sexista do currículo: o ensino de línguas, de história, de matemática e outras ciências experimentais, por exemplo, estão carregados de conceitos sexistas e preconceitos, totalmente masculinos. Nada há de neutro nos livros didáticos utilizados em sala de aula.

Em uma famosa frase divulgada na Internet atribuída a Albert Einstein, ele afirma que “é mais difícil quebrar um preconceito do que quebrar um átomo”. Einstein está certo: para que um preconceito se quebre é primeiro necessário que ele seja reconhecido como tal e que haja o desejo de se romper com esse padrão de comportamento. O que usualmente vemos é que, ou as pessoas não se percebem preconceituosas, pelo fato de, muitas vezes, esse preconceito ser construído de forma tão subliminarmente sutil, ou as pessoas se assumem como preconceituosas e se sentem confortáveis em suas posições.

Ao que parece, essas discriminações de gênero presentes no currículo e na escola são de tal forma fossilizadas que poucas pessoas se preocupam com elas, negando-se a saírem de sua zona de conforto para enxergarem para além de suas crenças. Muitas vezes, a lei que rege as relações de gênero nas escolas é a lei do silêncio. Não se fala do assunto.

Minorias sexuais são condenadas à invisibilidade e a silenciar sua condição se quiserem ter, no espaço escolar, uma convivência pacífica. Outras vezes, predomina a lei do discurso que fere, destrói e inferioriza. Educadoras e educadores continuam a tratar as questões de gênero de forma binária, ignorando as demais construções históricas, naturalizando aquilo que não é natural, recusando-se a sair de sua zona de conforto.

Muitas vezes, nem percebem que meninos e meninas, sentados em uma mesma sala de aula, lendo os mesmos livros, sendo atendidos pelos mesmos professores, acabam recebendo educações completamente diferentes, e que os professores são responsáveis por essa discriminação.

Esse quadro só irá mudar no dia em que os educadores perceberem que, apesar de a escola não ser a única responsável pela transmissão de modelos segregacionistas,

[...] as formas de comportamento escolhidas pela nossa sociedade e transmitida aos jovens por meio da educação são reflexo da ideologia que domina, têm muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são, portanto, modificáveis. (MORENO, 1999)

O fato de o ensino misto estar generalizado nos dias de hoje pode levar qualquer observador ingênuo a crer que as barreiras sexistas foram eliminadas.

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos de ensino e do currículo oculto, entretanto, contribui intensamente para formar seu eu social e seus padrões diferenciais de comportamento, ditando o modelo com o qual devem identificar-se para serem “mais mulher” ou “mais homem”, informando-os, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui a cada sexo.

O preconceito começa com o ensino da língua materna: ela, materna apenas no nome, é predominantemente masculina. Muitos naturalizam esse fato, mas a verdade é que nem todas as línguas são androcêntricas, e o androcentrismo percebido, principalmente nas línguas de origem latina, é uma construção sócio-histórico-cultural. A concordância obrigatória com o masculino percebida na língua portuguesa não acontece em todas as línguas do mundo.

Meninas, desde tenra idade, são obrigadas a abrir mão de sua identidade sexo-linguística e permanecerão durante toda a vida diante de uma ambiguidade de expressão, com a

qual acabarão se acostumando. Ouvirão frases como “Meninos, vamos já para o recreio” e saberão que por “meninos” quer-se dizer “meninos e meninas”.

Mas não é somente a linguagem oral que refletirá a discriminação sexista na escola. A palavra impressa e a linguagem não verbal, à qual tanta importância se concede desde as primeiras séries quando se aprende a ler, se encarregará de reforçar visualmente o modelo linguístico androcêntrico.

As meninas pequenas, assim como os meninos, interpretam o significado das palavras escritas muitas vezes a partir dos desenhos que as acompanham nos livros didáticos. Percebe-se que na imensa maioria das imagens em que aparecem personagens, estes são do sexo masculino e os personagens femininos, quando presentes, geralmente estão desempenhando tarefas ditas “femininas” ou são exibidas em situações de fragilidade, de medo ou de futilidade. Parece que já está pré-determinado: meninos precisam ser fortes, pois homens são fortes. Meninas estão autorizadas a chorar e a serem frágeis, pois elas terão sempre os homens que as protejam.

Pode-se perceber, então, que a linguagem e a forma como se ensina não são de forma alguma imparciais, e sim,

[...] contribuem ativamente para a formação dos padrões inconscientes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos parecer como imodificáveis, graças precisamente, à sua aquisição precoce. (MORENO, 1999)

Os estereótipos se perpetuam também no ensino da matemática e de outras ciências experimentais. Estas em muito contribuíram para a construção de uma visão estereotipada da mulher e dos homossexuais. Segundo Moreno, teorias científicas eram criadas para justificar a não inclusão da mulher no sistema educacional: desde teorias que pretendiam uma inferioridade intelectual da mulher até uma tal teoria que afirmava que as mulheres não deveriam ser forçadas a estudar, já que, se seu cérebro fosse forçado a trabalhar durante a puberdade, faltaria sangue para a menstruação. Essas teorias pseudocientíficas, por vários anos, mantiveram a mulher fora da escola.

A matemática, até nos dias de hoje, é percebida como “coisa de homem”. Basta ver os cursos de engenharia, onde o número de mulheres, embora crescente, ainda é inferior ao número de homens. Esse conceito antigo, e totalmente sem fundamentação teórica que o justifique e o comprove, continua vigente na educação atual. Moreno narra uma pesquisa feita por ela com seus alunos do curso de formação de professores sobre o que estes pensavam a respeito do tema e percebeu, através de seus questionários, que estes colocavam mais expectativas nos meninos, que acreditavam serem mais talentosos para essa área do que as meninas.

O que preocupa é que, se levarmos em consideração a influência que têm as expectativas dos professores nos resultados de seus alunos, podemos concluir que estes alunos pesquisados, quando forem professores, levarão para as aulas de matemática e de ciências uma postura preconcebida que terá papel decisivo nos resultados obtidos por meninas e meninos. (MORENO, 1999)

No ensino da história, mais uma vez, os preconceitos se cristalizam. Antes de qualquer coisa, deixemos claro que não estudamos a história: estudamos uma história, contada por alguém. Aprendemos, via de regra, a história sob o ponto de vista do poder. Como afirma o escritor inglês George Orwell, esta é sempre contada pelos vencedores.

A historiografia machista, escrita por homens ou por mulheres, segue padrões que se fixam na valorização da força, da competição e no desejo de domínio. Esta não se limita a ignorar a mulher e o homossexual como seres históricos, mas também a supervalorizar atitudes consideradas “masculinas”, como as guerras e os conflitos. Está certo que guerras, intrigas e crimes marcam nossa história, mas não é menos verdade que se nossos antepassados tivessem se limitado a essas atividades, nós não estaríamos aqui para contar a história. Por que atividades bélicas são priorizadas pelos historiadores em detrimento de tantas outras atividades culturais realizadas pelo ser humano ao longo de toda sua trajetória no planeta? Por que os livros didáticos se recusam a contar a história da mulher, como agente importante na construção da sociedade atual? Por que apenas personagens como Joana D’Arc e Anita Garibaldi recebem algum destaque nos livros?

Seria porque elas são personagens no exercício de tarefas “masculinas”? Por que será que a orientação sexual de grandes nomes como Leonardo Da Vinci, Michelangelo e William Shakespeare é omitida no contexto escolar? Será que somente as histórias protagonizadas pelos homens heterossexuais têm valor histórico? Onde andava a mulher enquanto esta história estava sendo construída? Que papel desempenharam importantes homossexuais da história?

A história, como nós a conhecemos, precisa ser reescrita e sob uma ótica totalmente diferente. A mulher e outras minorias sexuais não podem permanecer ausentes dos textos escolares de história, ausência essa sentida não apenas nos textos que narram façanhas bélicas, mas também nos poucos textos em que a organização social é abordada. Tudo isso indica que estes foram intencionalmente deixados de lado ao longo da história e que os livros didáticos continuam desconsiderando-os em uma desesperada tentativa de deter o passar do tempo.

Como afirmam os discursos educacionais da modernidade, é papel da escola preparar o indivíduo para uma convivência saudável com a diversidade. Embora esse discurso muitas vezes não se derrame do papel, parece essa ser uma premissa imprescindível para uma sociedade onde a variedade, a diversidade e a diferença são a regra, e não a exceção.

Logo, à escola cabe, não o papel de colaborar para a perpetuação de um modelo sexual historicamente estabelecido, nem mesmo o papel de resgate das sexualidades “perdidas e perversas”. Cabe à escola, sim, preparar seus alunos e alunas para uma vivência sexual saudável, não importa que formato cada indivíduo eleja para si, sem que estes precisem sentir vergonha de seus desejos. Num ambiente onde o respeito à diversidade seja a tônica, meninos e meninas não devem aprender que seus desejos e prazeres são anormais, que suas sexualidades precisam ser reduzidas ao anonimato, ao silêncio, ao segredo e à mentira. Uma escola que pretenda um trabalho decente nessa área deverá desconstruir estereótipos historicamente construídos para que homossexuais desvinculem de sua própria imagem os significados que aprendeu a ela associar.

Embora a escola muitas vezes tenha como determinada a função de formação intelectual e social dos indivíduos, ou seja, seu “adestramento” nos modelos histórico-culturais, se a isso se limitar estará prestando a essa sociedade um pequeno favor, se não um desfavor.

Não será mais que um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades. Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar o porquê de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo. (MORENO, 1999, p.17)

Cabe à escola, portanto, colocar o tema da sexualidade em questão, duvidando de certezas antigas e introduzindo novos paradigmas para discussão. É inútil banir o tema da sexualidade do currículo. Ao que parece, quando os professores não estão por perto, o tema circula livremente entre os jovens na escola.

Se as escolas são lugares democráticos, é essencial o desenvolvimento da consciência crítica do aluno. Se considerarmos a escola como um espaço relevante na construção dos tipos de pessoas que os alunos são e serão, as identidades de gênero, étnica e de classe têm que ser consideradas no ambiente educacional.

Para isso, é preciso um novo olhar para o currículo e para o cotidiano da sala de aula, para que práticas de exclusão, tão comumente presentes na cena educacional atual nunca voltem a acontecer e que sejam questionadas quando aconteçam.

Como afirma Louro,

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades [...]; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2001, p. 85)

Devemos, assim, transferirmos o foco de nossa vigilância da sexualidade para nossas atitudes como educadores, para que deixemos de pecar tanto por ação como por omissão, para que possamos desestabilizar certezas antigas, duvidar de premissas universalizadas, problematizar o que foi naturalizado e interferir nos jogos de poder estabelecidos.

### 3. CONCLUSÃO

O artigo em questão foi motivado inicialmente pelas indagações por parte das desigualdades e diferenças, pelo modelo sexual historicamente estabelecido, e a discussão destes fatores no currículo escolar.

A construção do masculino e do feminino não começa na escola. Meninas e meninos já chegam nela com conceitos de gênero muito bem estabelecidos e, de certa forma, até mesmo fossilizados. Em seus contatos com a vida familiar, primeiro “currículo” a que têm acesso, tanto meninos como meninas já aprendem, desde cedo, os códigos que devem seguir.

O papel da escola é desconstruir esses estereótipos e construir uma visão não discriminatória do que é o feminino e o masculino, mostrando que essa rígida polarização das concepções de gênero na teoria não existe, que a sexualidade não pode ser resumida ao “preto e branco” e que não é sua função “normalizar” e uniformizar aquilo que não é igual. *Mas será que isso acontece? Será que a escola vem exercendo esse papel?* O currículo escolar retrata exatamente o contrário: a desigualdade de tratamento recebida pela mulher e pelas minorias sexuais na educação formal e a escola não pode se esconder atrás de uma cortina de hipocrisia.

Ao que parece, essas discriminações de gênero presentes no currículo e na escola são de tal forma fossilizadas que poucas pessoas se preocupam com elas, negando-se a saírem de sua zona de conforto para enxergarem para além de suas crenças. Muitas vezes, a lei que rege as relações de gênero nas escolas é a lei do silêncio. Não se fala do assunto.

Minorias sexuais são condenadas à invisibilidade e a silenciar sua condição se quiserem ter, no espaço escolar, uma convivência pacífica. Outras vezes, predomina a lei do discurso que fere, destrói e inferioriza. Educadoras e educadores continuam a tratar as questões de gênero de forma binária, ignorando as demais construções históricas, naturalizando aquilo que não é natural, recusando-se a sair de sua zona de conforto.

Cabe à escola, não o papel de colaborar para a perpetuação de um modelo sexual historicamente estabelecido. Cabe à escola, sim, preparar seus alunos e alunas para uma vivência sexual saudável, não importa que formato cada indivíduo eleja para si, sem que estes precisem sentir vergonha de seus desejos. Num ambiente onde o respeito à diversidade seja a tônica, meninos e meninas não devem aprender que seus desejos e prazeres são anormais, que suas sexualidades precisam ser reduzidas ao anonimato, ao silêncio, ao segredo e à mentira.

### 4. REFERÊNCIAS

1.LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identities Fragmentadas:** construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002.

2.LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

3.LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogia da sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

4.LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

5.MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. Campinas (SP): Unicamp, 1999.

6.SOARES, Rosângela Dagmar. (Org.) **Corpo, Gênero e sexualidade.** Porto Alegre (RS): Mediação, 2004.



## EDUCADORES E A ESCOLA INCLUSIVA

Carina SabadimVeloso<sup>6</sup>

### RESUMO

O presente artigo desenvolve uma análise sobre Inclusão Social, fazendo um paralelo com a Inclusão Educacional. Proporciona uma discussão sobre os educadores e o desenvolvimento de um contexto escolar inclusivo, descrevendo e discutindo os valores e paradigmas que têm norteado a atenção educacional brasileira destinada aos educandos, com ênfase nos que apresentam necessidades educacionais especiais. Enfatiza a importância do convívio e respeito à diversidade existente nas salas de aulas, mostrando a necessidade de flexibilização, modificação e adaptação do ambiente escolar para oferecer a "todos" oportunidades e condições de desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Social/Educacional; Paradigmas; Necessidades Especiais; Contexto Inclusivo.

### ABSTRACT

The present article develops an analysis on Social Inclusion, making a parallel with the Educational Inclusion. It provides a discussion on the educators and the development of an inclusive school context, describing and discussing the values and paradigms that have been orientating the Brazilian education attention destined to the students, with emphasis on those who presents especial education needs. It emphasizes the importance of the conviviality and respect to the existent diversity in the classrooms, showing the necessity of flexibility, modification and adaptation of the school atmosphere to offer "all" the opportunities and development conditions.

**KEY-WORDS:** Social Inclusion/ Educational; Paradigms; Especial education needs; Inclusive context.

### 1 EDUCADORES E A ESCOLA INCLUSIVA

Este estudo tem por objetivo apresentar uma análise sobre a relação dos educadores com as exigências postas pela decisão política de transformação do sistema educacional em um contexto inclusivo.

O princípio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança estabelece que:

---

<sup>6</sup> Coordenadora dos cursos de Letras e Pedagogia da Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós graduada em Supervisão escolar pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

[...] a criança tem direito a receber educação que será gratuita e obrigatória, pelo menos nas etapas elementares. Dar-se-lhe-á uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidade, desenvolver suas aptidões e seu raciocínio individual, seu sentido de responsabilidade moral e social e chegar a ser um membro útil da sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio reitor daqueles que têm a responsabilidade de sua educação e orientação; tal responsabilidade, é, antes de tudo, de seus pais. A criança deve desfrutar plenamente dos jogos e recreações, os quais deverão ser orientados nos sentidos dos fins da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão se esforçar para promover o gozo deste direito.

Mais especificamente, em relação às escolas de Educação Básica, o citado postulado também encontra respaldo no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, derivada da Constituição Federal, se afirma, que os profissionais e estabelecimentos de ensino fundamental e médio têm a finalidade primordial de assegurar aos seus educandos os conhecimentos básicos para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes, para tanto, os recursos e os serviços necessários à sua qualificação para o trabalho na sociedade e tendo em vista a continuidade de seus estudos.

Baseando-se em princípios como os supracitados, o sistema educacional brasileiro tem passado por um movimento de mudança que visa transformá-lo em um sistema que reconheça a diversidade, e que a ela responda com qualidade, favorecendo a "todos" o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e o uso funcional desse conhecimento, na determinação da conseqüente transformação da própria sociedade.

Para que esse processo se efetive, são inúmeras as tarefas que se impõe. Dentre elas tem-se, de primordial importância, a formação e o trabalho de educadores que possam administrá-lo com domínio de conhecimento, com competência e responsabilidade. Como alertou Rubem Alves (2000):

ser professor é apenas uma função técnica, ser educador vai além. Os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade", portador de um nome e também de uma "estória".

A preparação destes profissionais depende de ações afirmativas no âmbito da Formação Inicial, considerada, aqui, como o curso de Magistério e Pedagogia, e Continuada, referente à atualização e aprofundamento dos conhecimentos em serviço, atingindo assim, tanto aqueles que já estão atuando, como aqueles que estão adentrando no sistema.

As relações da sociedade brasileira, bem como, da escola, com o segmento populacional constituído pelas pessoas consideradas diferentes modificaram-se significativamente no decorrer da história, principalmente devido a influência de fatores político-econômicos.

O primeiro paradigma formal do país foi o da Institucionalização, que baseava-se na retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades originais para mantê-las em instituições segregadas. Este paradigma visava promover mudanças no sujeito para que pudesse ser integrado à sociedade.

De maneira geral, constatava-se que à pessoa portadora de deficiência - considerada desnecessária para o sistema de produção, então vigente no país, ameaçadora para a Saúde Pública, ônus para a família e para a comunidade – só restava a segregação social, mascarada sob um conjunto de argumentos científicos, religiosos e assistenciais.

Essa institucionalização se tornava um instrumento de alienação pessoal, de despersonalização e de conseqüente exclusão da pessoa portadora de deficiência da vida em sociedade, a que sempre teve direito enquanto cidadã.

Com o surgimento de críticas à institucionalização, baseado também, no princípio de normalização, ocorre o aparecimento do paradigma de serviços, caracterizando a década de 60, que presumia a existência de uma "condição normal", representada pelo maior percentual de pessoas e uma "condição de desvio", representada por pequenos grupos.

No decorrer da história, surge o conceito de integração, que advogava o direito e a necessidade das pessoas consideradas "anormais" a serem "tratadas" de forma a se encaminhar o mais aproximadamente possível da normalidade, ou seja, os diferentes deveriam se assemelhar à maioria.

Considerava-se que a pessoa diferente teria o direito à convivência social com as demais pessoas, mas que, para exercer esse direito, teria que ser ajudada a se modificar, a se ajustar, no sentido de vir a parecer e funcionar do modo mais semelhante possível aos demais membros da sociedade.

O fato de um cidadão apresentar limitações funcionais severas, ou estar incluído em uma minoria, não lhe poderia ser empecilho para a convivência com seus semelhantes. Afinal, nem todos poderiam ou teriam condições de mudar para se adequar à sociedade.

Partindo-se da exigência de que a pessoa com necessidades especiais tem o direito de usufruir da sociedade, que para isso deve se adequar para oferecer a ela o que necessita, pois todos têm direitos iguais, mas para beneficiar-se desses direitos precisam de condições diferenciadas, começou a se delinear um novo paradigma, o de suportes, fundamentado no princípio da diversidade, da igualdade e no conceito de inclusão social.

Inclusão Social passa a ser entendida como processo de construção coletiva, que implica ajuste mútuo, no qual cabe à pessoa portadora de deficiência a manifestação com relação a suas necessidades, e à sociedade cabe a implementação dos ajustes e providências necessárias que possibilitem seu acesso e convivência no espaço comum, não segregado.

São muitas as barreiras e dificuldades encontradas pelas pessoas consideradas "diferentes" para participar da vida social, seja no acesso, seja no debate de idéias ou mesmo nos processos decisórios.

No que se refere especificamente a atenção educacional, constata-se que embora nos últimos cinco anos tenha havido um significativo aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, isto não garante que a escola esteja desenvolvendo um contexto inclusivo, onde haja o reconhecimento da diversidade, trabalhada de forma qualitativa, onde todos os alunos tenham acesso ao conhecimento, usando-o para administrar sua vida cotidiana social.

um professor que desenvolve seu trabalho dentro do princípio da inclusão, é um pesquisador constante de alternativas e estratégias pedagógicas, visando oferecer aprendizagem de qualidade a todos, incentivando nos demais alunos o convívio e respeito à diversidade.

A partir da convivência com o "diferente", nos colocando no lugar do "outro", provocamos mudanças de mitos e preconceitos, aprendemos a valorizar a diversidade e ajudamos a construir um ambiente escolar inclusivo, conseqüentemente mantemos a sociedade inclusiva.

A inclusão educacional só poderá existir plenamente, no contexto da inclusão social, ou seja, em uma sociedade democrática, que reconheça a diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade, entre outros) que permitam, a todos, o acesso e funcionamento na comunidade.

A inclusão parte do pressuposto de que pessoas diferentes, devem conviver respeitosa e, na diversidade.

O sistema educacional brasileiro precisa e tomou a decisão política de se transformar, promovendo os ajustes que se fazem necessários para atender às necessidades educacionais especiais de todo seu alunado.

Inserir um aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular não faz dela uma sala inclusiva. Esta, somente será uma sala inclusiva quando puder atender e responder, com qualidade, às necessidades educacionais especiais de todos os alunos que nela se encontram.

Vale observar que, escola inclusiva não significa exclusão do trabalho do professor de educação especial, deve haver uma parceria entre todos os profissionais.

O direito à Educação é assegurado a todos os brasileiros, pela Constituição Federal, independentemente de gênero, raça, idade ou classe social. (CF, art. 205).

a perspectiva da educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da

educação, em nosso país, e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso (MEC, 1999, p. 15).

Assim, quando se fala em Educação para todos, enquanto instância formadora de cidadãos, entende-se que a instituição educativa tem por tarefa favorecer, para todos os brasileiros, a possibilidade de compreender criticamente a realidade e participar ativamente em seu processo de transformação.

Em qualquer ambiente de ensino, segundo Rosa Blanco Guijarro:

[...] nem todos os alunos e alunas se apresentam com a mesma bagagem de e da mesma forma, no que se refere às aprendizagens já por eles efetivadas. Todos os alunos e alunas têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes, que mediatizam seu processo de aprendizagem, fazendo que seja único e diferente, em cada caso. O conceito de diversidade nos remete ao fato de que todos os alunos têm umas necessidades educacionais individuais próprias e específicas, para poder aproveitar das experiências de aprendizagem necessárias para sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada (WARNOCK, 1979, em Blanco, no prelo, p. 1).

Ainda segundo Blanco, as necessidades educacionais especiais podem provir de particularidades do aluno, tais como seu histórico de educação familiar, seu histórico educacional, privação cultural, o viver em ambientes marginais, o pertencer a minorias étnicas e culturais, dentre outras.

No contexto das idéias acima expostas, não se pode mais aceitar que o professor ensine a todos como se fossem um só, já que se explicita claramente a necessidade da individualização do ensino. Desta forma, o currículo e o projeto pedagógico deve ser o mais amplo e equilibrado possível, para que possam contemplar as necessidades educacionais individuais do educando.

É importante que cada educador faça uma reflexão e procure identificar quais as crenças e pressuposições que tem acerca de cada um de seus alunos.

Cabe a todos os educadores conhecer cada aluno, em suas peculiaridades de existência e funcionamento. A elaboração do plano de ensino depende de informações sobre como se caracteriza o aluno, nas diferentes áreas do conhecimento objetivadas, de como se caracteriza seu processo de construção de conhecimento, de quais são suas necessidades educacionais específicas.

Somente com tais informações é que poderá planejar o ensino, levando em conta a totalidade da diversidade que constitui cada grupo.

Sintetizando, quando falamos de Inclusão em Educação, estamos nos referindo a um processo que, além de investir na modificação do aluno, impõe essencial atenção à modificação do contexto escolar (projeto pedagógico, objetivos educacionais, conteúdo, método de ensino, processo de avaliação, acessibilidade, métodos de comunicação e outros). De forma que esse contexto se ajuste e se modifique, fazendo com que esse

aluno possa funcionar e ser bem sucedido no processo de aprendizagem, apesar das possíveis limitações por ele apresentada.

## **2 REFERÊNCIAS**

- 1 ALVES, Rubem. **Tempus Fugit Agenda**, 2000.
- 2 ARANHA, M. S. F. O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo. In: Oliveira, M. L. W. de (org.). **Inclusão e Cidadania**. Niterói: Nota Bene, p. 32 – 38, 2000.
- 3 BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1998). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.
- 4 BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN** - Lei Federal nº. 9394/96. Brasília, DF, 1996.
- 5 BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- 6 GUIJARRO, R. B. (no prelo). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Desarrollo psicológico y educación. **III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar**. Madrid: Editorial Alianza Psicología, MEC/SEF/SEP, 1999.
- 7 ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959.
- 8 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Adaptações Curriculares. **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEP, 1999