

# Revista Formadores

## *Vivências e Estudos*

Caderno de Educação e Cultura

Volume 9

Número 4

Novembro 2016

ISSN: 2177-7780 • ONLINE

ISSN: 1806-5457 • IMPRESSA

### EDITORIAL

**CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

Tânia Moura Benevides

### ARTIGOS

**O GRAU DE ENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL PARA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Kátia Silene Lopes de Souza Albuquerque e Jean Marcel Oliveira Araújo

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO INTERIOR DA BAHIA.**

Luana Ramos, Islâine Cristina Penha Carvalho, Daniely Trindade Paes, Mayara Fernanda Santos Silva, Fabianno Andrade Lyra e Mariana Leonesy da Silveira Barreto

**POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO FÉLIX-BA**

Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, Adriano Santana Matos, Gersica Luiza dos Santos Pereira Andrade, Juciane de Souza Santos, Ligiane L. Bastos, Iely H. R. Ferreira, José Ferreira Maia Filho, Mariana L. S. Barreto e Fabianno A. Lyra

**AValiação INOVADORA OU TRADICIONAL DA APRENDIZAGEM: O QUE PRÁTICA A ESCOLA?**

Rimènia Leal Capistrano

**A HORA DA NOTÍCIA: OS DESAFIOS PARA TRANSMITIR O DIAGNÓSTICO AOS PAIS DE FILHOS DEFICIENTES – REVISÃO NARRATIVA**

Sarah Nunes de Jesus

**ENFRENTAMENTO INTERINSTITUCIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONTRIBUIÇÕES DO SETOR SAÚDE À SEGURANÇA PÚBLICA**

Emmanuelle Fonseca Marinho de Anias Daltro, Iridan Brasileiro Costa, Rosinete de Jesus Oliveira e Ismael Mendes Andrade



Faculdade Adventista da Bahia

# Revista Formadores

*Vivências e Estudos*

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Volume 9

Número 4

Novembro 2016

ISSN: 2177-7780 • ONLINE

ISSN: 1806-5457 • IMPRESSA

## **EDITORA-CHEFE**

**Profa. Dra. Tânia Moura Benevides**

Faculdade Adventista da Bahia/Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual da Bahia

## **CONSELHO EDITORIAL**

**Prof. Msc. Merlinton Pastor de Oliveira**

Faculdade Adventista da Bahia

**Profa. Dra. Selena Castelão Rivas**

Faculdade Adventista da Bahia

**Prof. Msc. Ricardo Costa Caggy**

Faculdade Adventista da Bahia

**Prof. Dr. Fabiano Leichsenring Silva**

Faculdade Adventista da Bahia

**Profa. Msc. Nubiorlândia Rabelo Pastor Oliveira**

Faculdade Adventista da Bahia

## **AVALIADORES**

**Profa. Msc. Almerinda Andréa Gomes**

Universidade do Estado da Bahia

**Prof. Msc. Érica Elena Avdzejus**

Universidade do Estado da Bahia

**Prof. Msc. Adalene Sales**

Faculdade Adventista da Bahia

**Prof. Msc. Danilo Oliveira**

Faculdade Adventista da Bahia

## **DIAGRAMAÇÃO**

**Elomar Xavier**

## **Website**

<http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores>

# Revista Formadores

## *Vivências e Estudos*

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Volume 9

Número 4

Novembro 2016

SUMÁRIO

### EDITORIAL

#### CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Tânia Moura Benevides

4

### ARTIGOS

#### O GRAU DE ENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL PARA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Kátia Silene Lopes de Souza Albuquerque e Jean Marcel Oliveira Araújo

6

#### A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO INTERIOR DA BAHIA.

Luana Ramos, Islâine Cristina Penha Carvalho, Daniely Trindade Paes, Mayara Fernanda Santos Silva, Fabianno Andrade Lyra e Mariana Leonesy da Silveira Barreto

18

#### POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO FÉLIX-BA

Avany Rodrigues Teixeira dos Santos, Adriano Santana Matos, Gersica Luiza dos Santos Pereira Andrade, Juciane de Souza Santos, Ligiane L. Bastos, Iely H. R. Ferreira, José Ferreira Maia Filho, Mariana L. S. Barreto e Fabianno A. Lyra

29

#### AVALIAÇÃO INOVADORA OU TRADICIONAL DA APRENDIZAGEM: O QUE PRÁTICA A ESCOLA?

Rimena Leal Capistrano

47

#### A HORA DA NOTÍCIA: OS DESAFIOS PARA TRANSMITIR O DIAGNÓSTICO AOS PAIS DE FILHOS DEFICIENTES – REVISÃO NARRATIVA

Sarah Nunes de Jesus

60

#### ENFRENTAMENTO INTERINSTITUCIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONTRIBUIÇÕES DO SETOR SAÚDE À SEGURANÇA PÚBLICA

Emmanuelle Fonseca Marinho de Anias Daltro, Iridan Brasileiro Costa, Rosinete de Jesus Oliveira e Ismael Mendes Andrade

68

# Revista Formadores

## *Vivências e Estudos*

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

### EDITORIAL

O Caderno de Educação e Cultura chega a terceira edição consolidando-se como um importante canal para publicação de diferentes temas que tratem de Educação e Cultura.

Para abrir essa edição contamos com o artigo dos professores e pesquisadores Kátia Silene Lopes de Souza Albuquerque e Jean Marcel Oliveira Araújo. Essa pesquisa aborda uma temática relevante - políticas públicas de educação - buscando investigar o alinhamento entre as políticas públicas e a Universidade do Estado da Bahia para a formação do bacharel para atuação no ensino superior, na modalidade à distância. Uma temática atual e seminal para o entendimento dos caminhos do EaD na Universidade do Estado da Bahia.

O segundo trabalho, realizado por alunos e professores da FADBA, traz uma reflexão sobre a percepção dos professores acerca da participação dos pais no ensino e aprendizagem de alunos de uma escola particular no interior da Bahia, destacando que as instituições - família e escola - são de suma importância para o desenvolvimento social e cognitivo dos seres humanos.

As possibilidades e dificuldades no processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais em uma escola pública de São Félix, é a temática do terceiro artigo dessa edição. Este estudo objetiva compreender a concepção dos professores acerca da inclusão dos educandos com necessidades educacionais nas séries finais do ensino fundamental a partir da perspectiva sócio histórica.

Riménia Leal Capistrano apresenta, no quarto trabalho, uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, destacando a importância do conhecimento das concepções de ensino-aprendizagem e de avaliação, bem como as relações existente entre elas. Aborda assim, as concepções fundamentadas na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Construtivista, por se tratar das concepções que fundamentam a prática pedagógica dos professores e professoras da Educação Básica.

O quinto trabalho, intitulado a hora da notícia: os desafios para transmitir o diagnóstico aos pais de filhos deficientes, é uma revisão narrativa fundamentada na psicologia sócio histórica, que apresenta como uma reflexão sobre o impacto da transmissão, para os pais, do diagnóstico de uma criança com deficiência. Reflete-se nesse trabalho sobre os sentimentos dos pais frente a esse diagnóstico.

O último trabalho apresentado fala do enfrentamento interinstitucional da violência contra a mulher. Os autores mostram que o conhecimento do fenômeno da violência por parte dos profissionais de saúde melhora todas as instâncias do atendimento à vítima, desde o reconhecimento da ocorrência de violência até o diagnóstico, manejo, e encaminhamento dos casos. Este trabalho é uma revisão teórica sobre o tema “violência contra a mulher”, situando tal temática como um problema de saúde pública.

# Revista Formadores

*Vivências e Estudos*

CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

## EDITORIAL

São temas relevantes e instigantes que devem ser discutidos a partir de um aprofundamento cuidadoso, dada relevância social de todos eles.

Boa Leitura!

Tânia Moura Benevides

---

**Kátia Silene Lopes de Souza Albuquerque**  
**katiafcc@gmail.com**

Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-graduada em Contabilidade Gerencial (UFBA), e graduada em Ciências Contábeis (UFBA). Possui experiência profissional em Contabilidade, na área privada. E na área pública desempenhou função relacionada à orçamento público e gestão de políticas públicas, na Superintendência de Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, na Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (Seplan). Atualmente, atua principalmente na área acadêmica como docente em nível de graduação e pós-graduação no curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na parte de gestão acadêmica, foi coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão (Nupe) e Coordenadora do Colegiado de Ciências Contábeis. Atua como Diretora do Departamento de Ciências e Tecnologias (Campus XIX - Camaçari-Ba), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

**Jean Marcel Oliveira Araújo**  
**vjmo@terra.com.br**

Licenciado em Pedagogia: magistério das matérias pedagógicas do 2º grau (1998) e educação pré-escolar (2000), pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Licenciado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2004). Licenciado em Letras com Francês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2009). Especialista em Planejamento e Prática do Ensino pela União Intermunicipal de Cursos Superiores da Bahia (2000). Especialista em Língua Portuguesa: GRAMÁTICA pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2006) e Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2014). Atualmente é professor do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, da Escola Municipal Dr. Edivaldo Machado Boaventura e da Faculdade Anísio Teixeira. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Sociologia Geral, Sociologia Jurídica, Metodologia da Pesquisa, Metodologia do Trabalho Sócio-coletivo, Relações etnicorraciais e de gênero.

**Faculdade Adventista da Bahia**

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Caderno de Educação e Cultura 2016  
Caderno Especial

## O GRAU DE ENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL PARA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

### RESUMO

Este artigo teve por objetivo geral analisar até que ponto as políticas públicas e a Universidade do Estado da Bahia estão empenhadas na formação do bacharel para atuação no ensino superior, na modalidade à distância. Assim, foi feita uma pesquisa bibliográfica, inclusive com revisão na legislação buscando investigar as políticas públicas voltadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, nas modalidades presencial e EaD. Também foi realizada uma pesquisa documental no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Uneb, visando identificar se existem políticas voltadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, sobretudo na modalidade EaD. Dessa forma, conclui-se que não há preocupação das políticas públicas com a formação docente dos professores bacharéis que atuam no ensino superior, na modalidade à distância, a não ser com a formação em programas de pós-graduação stricto sensu de 1/3 do quadro docente do curso. Verifica-se, a partir do PDI 2013-2017, que há essa proposição de política de formação docente na Universidade do Estado da Bahia, apresentando inclusive metas para o quinquênio, porém o documento não deixa claro que tipo de formação, nem o perfil do profissional a ser selecionado para atuar nos cursos de Bacharelado na modalidade EaD.

### Palavras-chave:

Formação docente. Bacharelado. IES. Políticas Públicas

# 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas à formação docente estão contempladas basicamente nas leis e resoluções dos Conselhos de Educação, à níveis federal, estadual e municipal. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), referência para a elaboração de políticas de educação no Brasil, no seu Título VI, onde são dispostas as diretrizes para os profissionais da educação, estabelece que o docente que irá atuar na educação básica deve ter sua formação em cursos de licenciatura, cursados em instituições de ensino superior. E complementa que estas instituições superiores de ensino devem manter cursos formadores de profissionais para atuar na educação básica, bem como programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior, que queiram atuar na educação básica.

Além disso o art. 65 da LDB deixa claro que “a formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Grifo nosso). E acrescenta que a formação para atuar no ensino superior será feita em nível de pós-graduação, dando prioridade aos cursos de mestrado e doutorado.

É notório que há uma preocupação maior em formar o professor que irá atuar na educação básica, com práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem; restringindo aos mestrados e doutorados, prioritariamente, a formação dos docentes que irão atuar no ensino superior. Isso é preocupante, principalmente para os programas de bacharelado, pois esses programas stricto sensu, vinculados aos bacharelados, formam pesquisadores, e raramente oferecem uma disciplina que contemplem as práticas de ensino.

Desse modo, é importante que o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação e as próprias instituições de ensino superior onde esses docentes atuam, estabeleçam políticas de formações para os bacharéis que atuam ou irão atuar no ensino superior.

Gatti (2010) evidencia que no final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescentava-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário”. E, recentemente, a Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, possibilita cursos de formação pedagógica para os bacharéis graduados atuarem no ensino básico.

O que percebemos é que geralmente as políticas públicas voltadas para dar formação pedagógica aos bacharéis, estão sempre atreladas à atuação do mesmo na educação básica. Considerando a expansão do ensino superior no Brasil, inclusive na modalidade à distância (EaD), e também levando em consideração o nível de preparação precária no ensino médio das escolas públicas dos ingressantes atuais nas Instituições de Ensino Superior, há uma necessidade de políticas públicas voltadas à formação dos docentes que irão atuar nos bacharelados dos cursos EaD, como uma forma desses profissionais contribuir mais com a aprendizagem significativa dos alunos.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: **Qual a preocupação das políticas públicas, bem como das Instituições de Ensino Superior da rede pública, com a formação dos professores bacharéis que atuam no ensino superior, na modalidade à distância?**

---

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar até que ponto as políticas públicas e a Universidade do Estado da Bahia estão empenhadas na formação do bacharel para atuação no ensino superior, na modalidade à distância.

Buscando fragmentar o objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: a) investigar as políticas públicas federais e estaduais voltadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, nas modalidades presencial e EaD; e b) identificar se no PDI da Universidade Estadual da Bahia existem políticas voltadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, sobretudo na modalidade EaD.

A discussão sobre a formação de professores que atuam nos cursos de bacharelado, inclusive no EaD, é um tema relevante, por si só, pois trata-se de um assunto pouco explorado, e de extrema relevância pela necessidade que se tem em oferecer à população profissionais com formação de qualidade, que possibilitará uma maior e melhor contribuição para a sociedade.

Esse assunto é relevante, visto que os seus resultados podem auxiliar no esclarecimento da população interessada sobre o nível de formação pedagógica dos docentes que atuam nos bacharelados possuem, além de que tais resultados podem favorecer ao estabelecimento de novas diretrizes associadas à formação dos bacharéis que atuam no ensino superior em qualquer modalidade.

Outra contribuição proporcionada por esta pesquisa é que se pode comprovar *in loco* se as universidades estão oferecendo a formação pedagógica básica aos docentes que atuam nos bacharelados, na modalidade EaD.

Além disso, esse estudo cumpre a sua função social, quando servirá de ponto de partida para subsidiar a elaboração de futuras pesquisas que contemplem esse tema.

Os procedimentos metodológicos necessários para responder a questão-problema deste estudo, utilizando-se do método científico, que segundo Gil (2011, p.8) é definido “como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Quanto aos objetivos essa pesquisa é classificada como descritiva e exploratória. Descritiva porque a pretensão é conhecer como as políticas públicas e as instituições públicas se preocupam com a formação docente do bacharel que atua no ensino superior, bem como as perspectivas futuras em relação à formação desse profissional. Marconi e Lakatos (2010), asseveram que nas pesquisas descritivas, o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para poder modificá-la. É uma pesquisa exploratória porque tem por finalidade proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar (GIL, 2007; GIL, 2011)

Quando à abordagem do problema, esta pesquisa é classificada como uma pesquisa qualitativa, ou seja, os dados obtidos pela mesma foram analisados buscando compreender detalhadamente as características situacionais apresentadas nos textos legais e na universidade pesquisada.

Buscando atingir os objetivos propostos, esta pesquisa quanto aos procedimentos utilizados, está classificada como pesquisa bibliográfica e documental.

Assim, foi inicialmente realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir da revisão de materiais secundários,

---

já publicados como legislações, livros, artigos, teses, dissertações, dentre outros, buscando fundamentação teórica para embasar os achados da pesquisa. Em seguida foi feita uma pesquisa documental, na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade do Estado da Bahia, procurando identificar as políticas de formação docente previstas por esta IES.

Este artigo encontra-se estruturado em quatro seções. Nesta primeira seção foi feita uma contextualização e apresentação do problema de pesquisa, seguida dos objetivos, justificativa e apresentação dos procedimentos metodológicos. O segundo capítulo apresenta uma revisão da legislação e literatura, inicialmente voltada à formação docente dos bacharelados de forma geral, em seguida dando destaque à Educação à Distância. No terceiro capítulo é apresentada a pesquisa documental. E finalmente, o capítulo quatro traz as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção está exposta a base teórica formação docente para atuação no ensino superior, dando ênfase ao ensino nos bacharelados, visto que este profissional não possui atualmente, na sua formação básica e nos programas stricto sensu de bacharelados, disciplinas obrigatórias que tratem dos atributos, saberes e competências necessários à prática docente.

A expectativa é que a legislação brasileira que trata da educação estabeleça regras que permitam a formação adequada do docente que atua nessa área. Porém, Santana (2009, p. 80) afirma que “a legislação da educação brasileira pouco ou quase nada trata sobre a formação do professor universitário, delegando a este, no máximo, algumas obrigações como a porcentagem de frequência às aulas”.

Gil (2007) complementa essa ideia quando assevera que é muito recente a preocupação com a formação docente para atuar no ensino superior e que as seleções dos professores eram feitas com base em “quem sabe sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito”, sendo isto que balizava a seleção dos docentes para os cursos superiores.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa proposta torna-se necessário buscar embasamento teórico sobre o que estabelece a legislação brasileira no tocante à formação docente nos bacharelados do ensino superior, sobre os estudos do ponto de vista dos teóricos em relação aos atributos, saberes e competências necessários à formação docente, bem como trazer evidências empíricas sobre estudos recentes relacionados às práticas de ensino nos bacharelados.

### **2.1. A FORMAÇÃO DOCENTE ENSINO SUPERIOR DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, no seu artigo 13, incluso no Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, dá as seguintes incumbências aos docentes:

---

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

É importante destacar, que essas são atribuições aos docentes que atuam tanto no ensino fundamental e básico, quanto no ensino superior. Destacando ainda que não necessariamente, o docente seja obrigado a ter formação específica nesses itens para atuação no magistério superior.

O Capítulo IV, do título V, da LDB (1996) nos seus artigos 43 a 57 regulamenta a educação superior, sendo que a formação docente dos profissionais que irão atuar nesse nível de educação é tratada no artigo 52, onde estabelece que:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Pelo que podemos observar no artigo 52 da LDB, apresentado anteriormente, a titulação acadêmica de mestrado e doutorado, é a formação exigida para a composição de pelo menos 1/3 do corpo docente dos bacharelados, sendo que aos outros 2/3 a exigência é apenas que tenham como formação a graduação.

Percebe-se assim, uma atribuição à titulação em mestrado e doutorado a menos da metade do quadro docente, como formação para a ao docente atuar no ensino superior.

O Parecer nº 977, de 1965, do Conselho Federal de Educação, que implantou a pós-graduação no Brasil, já estabelecia os graus de Mestre e Doutor como requisito para o acesso aos cargos de carreira nas universidades públicas.

Apesar de os cursos de Mestrado e Doutorado serem considerados a principal forma de qualificação docente, é importante destacar que esses cursos não têm uma carga horária obrigatória de prática docente, ficando restritos na maioria das vezes, à prática da pesquisa científica, cobrindo apenas na formação acadêmica a pesquisa e a extensão, deixando uma lacuna na formação do docente para atuar no ensino.

No Título VI, da LDB de 1996, que trata dos Profissionais da Educação, nos artigos 61 a 66, percebe-se uma ênfase das políticas públicas na formação do professor que atua ou irá atuar no ensino médio e fundamental, e nenhuma preocupação com a formação do docente que irá atuar no ensino superior.

O artigo 65 da LDB (1996) deixa bem claro que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá

---

prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Grifo nosso). Já o artigo 66 reforça que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. E acrescenta em seu parágrafo único que o notório saber, quando reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, supre a exigência de título acadêmico.

Em relação à Educação à Distância, especificamente, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O artigo 80 da LDB atualmente é regulamentado pelo Decreto 5.622, publicado em 20 de dezembro de 2005, que no seu artigo 26, alínea b, Inciso IV, dispõe sobre a responsabilidade dos cursos ou programas à distância na “seleção e capacitação dos professores e tutores” (BRASIL, 2005)

## **2.2. SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Em educação, a competência docente se refere a uma capacidade de agir de maneira eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, possibilitando que o professor ponha em ação e em sinergia, diversos recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999; PERRENOUD 2000)

“Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito”. (BRASLAVSKY, 1999, p. 13 – tradução livre)

Assim, a competência docente está associada não apenas aos saberes (conhecimentos) que o professor precisa ter, mas também intimamente ligada às capacidades e habilidades que, em situações complexas e principalmente em tempo real, permitem eclodir esquemas de pensamento que possibilitem a mobilização, a orquestração e a sistematização de recursos pertinentes para a aplicação destes saberes. Isto se deve porque o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variáveis e, provavelmente, de naturezas diferentes. (TARDIF, 2002, APUD PINHEL E KURCGANT, 2007)

Pimenta e Anastasiou (2002) listam quatro saberes necessários à docência, a saber: a) saberes da experiência do docente; b) saberes da área do conhecimento; c) saberes pedagógicos propriamente ditos, responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano; e 2) saberes didáticos, responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas.

A forma com Pimenta e Anastasiou (2002) tratam o saber confere ao saber uma realidade autônoma e fragmentária frente a realidades sociais. Tardif (2014), questionando tal autonomia e fragmentação, menciona que sempre lhe pareceu absurdo falar do saber, como se referisse a uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados,

por acreditar que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.

O saber do docente é plural, vai além do conhecimento específico da disciplina e das práticas pedagógicas, ele também está atrelado a contextos sociais. Corroborando com esse pensamento, Tardif (2014, p. 15) afirma que:

o saber dos professores não é 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Diante do contexto, compreende-se que a competência do professor não depende apenas de seu saber específico do assunto e experiência prática, mas a todo um contexto social, e também de um conjunto de conhecimentos pedagógicos e didáticos relacionados às práticas de ensino, sendo que estes últimos não são exigidos nos currículos dos bacharelados, e nem tampouco dos programas de mestrado e doutorado. Porém é importante destacar que:

Historicamente a formação do professor universitário privilegia os saberes específicos de sua área de conhecimento, pouca ou nenhuma formação pedagógica é oferecida a esses docentes que passam a atuar no ensino superior. O domínio dos saberes pedagógicos vem se configurando de modo deficitário, muitos docentes não valorizam esses saberes. (AZEVEDO, 2012, p. 5)

Além do mais, no caso específico da Educação à Distância, o professor que leciona nos bacharelados nesta modalidade, precisa ter habilidades e competências relacionadas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação e uma capacidade ampliada de mediação de aprendizagem, pois a educação, neste contexto, encontra-se inserida em verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem.

O Decreto 5.622/2005, dispõe que a educação a distância é caracterizada como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos distintos.

Pierini, et al (2008) afirma que as Comunidades Virtuais de Aprendizagem, no contexto da educação formal, vão além da mera apropriação das tecnologias disponíveis no ciberespaço; é preciso redefinir os papéis do professor, do aluno e do ambiente de aprendizagem. Hunter (2002, p. 96) acrescenta que uma característica marcante de uma comunidade virtual é que nela é preciso ser contribuinte e não apenas receptor ou consumidor dos serviços ou base de conhecimento.

Em relação à tecnologia de informação e comunicação Azevedo (2012, p. 9) afirma que:

As TIC (tecnologia da informação e comunicação) são meios que requerem racionalidade pedagógica, os recursos tecnológicos são apenas ferramentas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, não são objetos educativos por si mesmos. Portanto, sua verdadeira potencialidade virá determinada por outras variáveis importantes nos processos de ensino e

aprendizagem, principalmente pela capacidade do docente de perceber as potencialidades de cada ferramenta e seus usos pedagógicos.

Assim, é fundamental, para que a atuação do docente na modalidade EaD seja eficiente, que o mesmo tenha domínio das TICs. Além disso, referências de qualidade para cursos à distância, do MEC (2003) asseveram que os professores que atuam nos cursos à distância, devem ser capazes de

a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) elaborar o material didático para programas a distância; f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MEC, 2003, p. 20)

Pode-se perceber assim, a multiplicidade de saberes que deve compor a formação do docente que atua nos bacharelados dos cursos ofertados na modalidade à distância.

### **3. POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NOS BACHARELADOS DA UNEB**

#### **3.1. FORMAÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS BACHARELADOS, NA MODALIDADE EAD NA UNEB: UMA ANÁLISE DO PDI**

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), encontra-se subdividido em doze capítulos. Nos cinco capítulos iniciais, apresenta a missão, a história, os princípios e objetivos institucionais e a organização administrativa. O capítulo seis trata do Projeto Pedagógico Institucional, destacando os aspectos da inserção regional da Uneb, bem como as políticas ensino de graduação, ensino de pós graduação, extensão, pesquisa e inovação. Dando prosseguimento, o PDI da Uneb dispõe também ações afirmativas, assistência estudantil, avaliação institucional, dentre outros assuntos.

Buscando identificar se no PDI da Uneb existem políticas voltadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, sobretudo na modalidade EaD, foi feita uma leitura no PDI, selecionando os fragmentos de texto do mesmo relacionados, conforme apresentado no decorrer desta seção.

No item que trata do Projeto Pedagógico Institucional, o PDI, ao abordar sobre a Inserção Regional, cita que em seus 24 Campi, a Uneb está presente em 18 dos 27 territórios de identidade do estado, oferecendo cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, e cita os cursos EaD como responsáveis por ampliar esta abrangência. (UNEB, 2013)

É importante destacar que a Uneb está presente em quase 70% dos territórios de identidade da Bahia, com uma ampla rede de multicampia, com departamentos instalados em 24 localidades, portanto um campo fértil

---

para o Ensino Distância, e como pode ser visto no PDI, os cursos EaD são citados como responsáveis para expandir essa participação territorial, o que se pressupõe incentivos para investimentos nesta modalidade de ensino.

Assim, os cursos de Educação à Distância (EaD) “ampliam ainda mais a abrangência da Universidade, a partir das vagas ofertadas na graduação e na pós-graduação, na formação do capital intelectual e na interiorização do ensino superior no estado” (UNEB, 2013, P. 19).

Dentre as diretrizes da política de ensino de graduação, apresentadas no PDI da Uneb, uma delas se refere ao “comprometimento com o aperfeiçoamento do corpo docente e técnico-administrativo.” (UNEB, 2013, P. 22)

Nas metas para o PDI 2013-2017, são mencionadas as “políticas de formação e desenvolvimento profissional para os docentes da Universidade implantadas a partir de articulação intra e interdepartamental.” (UNEB, 2013, P. 22)

Assim, podemos perceber que o PDI da Uneb tem como diretriz aperfeiçoar o corpo docente, bem como implantar políticas de formação e desenvolvimento profissional para os docentes, porém trata de forma geral, não especificando o tipo de aperfeiçoamento, nem tampouco destacando políticas específicas para os docentes que atuam no EaD e nos bacharelados.

Na parte do PDI que trata da formação dos docentes para Pesquisa, Ensino de Pós-Graduação e Inovação, é destacado que essa formação é baseada nas diretrizes nacionais para a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), que estabelece uma formação de recursos humanos de alto nível para atender aos desafios nacionais e estaduais. E assim destaca que “a Bahia ainda carece de um quadro de pesquisadores qualificados nas diversas áreas do conhecimento e a Uneb, apoiada em sua capilaridade, avoca para si parte expressiva desta tarefa” (UNEB, 2013, P. 23)

Mais uma vez, percebemos que a Uneb se compromete com a formação de pesquisadores qualificados, independente em que modalidade – EaD ou presencial - vão atuar.

O PDI 2013-2017 da Uneb ao se referir à política de gestão e desenvolvimento de pessoas menciona que apoia a qualificação e capacitação de seus servidores, subtende-se assim, que sendo extensivo aos docentes, já que o mesmo está inserido no quadro de servidores da Uneb.

A política de gestão e desenvolvimento de pessoas visa à organização e integração das ações da Universidade voltadas para obtenção, preservação e desenvolvimento dos seus recursos humanos, promovendo a reflexão institucional sobre os melhores meios para a condução dessas ações, apoiando a qualificação e capacitação de seus servidores. (UNEB, 2013, P. 37)

Complementando a citação anterior, a Uneb (2013, p. 37) assevera que “no que se refere ao corpo docente, um dos objetivos centrais é a promoção e o estímulo à formação docente, visando à efetiva implementação da política de formação da Uneb”.

É importante destacar que o PDI 2013-2017 da Uneb estabelece como metas para o período:

- quantitativo total de docentes (independente da classe) ampliado em 27%, nos próximos cinco anos;
-

- concurso público realizado, para ocupar 557 vagas até 2017;
- docentes capacitados, mediante a concessão anual de bolsas PAC-DT para mestrado e doutorado e incentivo funcional à especialização, mestrado e doutorado.” (UNEB, 2013, p. 38)

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar até que ponto as políticas públicas e a Universidade do Estado da Bahia estão empenhadas na formação do bacharel para atuação no ensino superior, na modalidade à distância, foram encontrados os resultados dispostos a seguir.

Verificando as políticas públicas relacionadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, nas modalidades presencial e EaD, fica evidente que para atuar no ensino superior não há uma preocupação pelos elaboradores das normas e legislações quanto a formação didática destes professores, ficando a titulação acadêmica de mestrado e doutorado, como a formação exigida para a composição de pelo menos 1/3 do corpo docente dos bacharelados, de acordo com o art. 52 da LDB. Assim, só há uma obrigatoriedade de menos da metade do corpo docente possuir a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases.

É importante destacar que os cursos de mestrado e doutorado não têm uma carga horária obrigatória de prática docente, ficando restritos na maioria das vezes, à prática da pesquisa científica, deixando uma lacuna na prática docente.

Analisando a legislação vigente no Brasil relacionada à formação docente, verifica-se que a mesma apenas refere-se ou faz menção à formação do docente que atua na Educação à Distância, e em nenhum momento se refere especificamente ao docente que atua no bacharelado. Assim, fica subentendido que as políticas públicas relacionadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, nas modalidades presencial e EaD são tratadas em conjunto, e a exigência legal para atuação como docentes dos referidos cursos é possuir a graduação e que pelo menos 1/3 do corpo docente tenha formação em mestrado e/ou doutorado.

Ao identificar se no PDI da Universidade Estadual da Bahia existem políticas voltadas à formação dos docentes que atuam nos bacharelados, sobretudo na modalidade EaD, verificou-se, inicialmente, que a proposta do PDI 2013-2017 da Uneb é utilizar o EaD como ferramenta para a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação, a fim de ampliar ainda mais a abrangência da Universidade, na formação do capital intelectual e na interiorização do ensino superior no estado da Bahia, expandindo as atividades nas cidades circunvizinhas aos Campi da Uneb, com a criação de pólos.

Fica evidente no PDI, que a Uneb tem como diretriz aperfeiçoar o corpo docente, bem como implantar programas de formação e desenvolvimento profissional para os docentes. No entanto, não o documento não especifica o tipo de aperfeiçoamento, nem tampouco destacando políticas específicas para os docentes que atuam no EaD e nos bacharelados. Percebe-se que o PDI apresente uma preocupação com a formação também de pesquisadores qualificados, independente em que modalidade – EaD ou presencial - vão atuar.

Dessa forma, conclui-se que não há preocupação das políticas públicas com a formação docente dos professores

---

bacharéis que atuam no ensino superior, na modalidade à distância, a não ser com a formação em programas de pós graduação stricto sensu de 1/3 do quadro docente do curso. Verifica-se, a partir do PDI 2013-2017, que há essa proposição de política de formação docente na Universidade do Estado da Bahia, apresentando inclusive metas para o quinquênio, porém o documento não deixa claro que tipo de formação, nem o perfil do profissional a ser selecionado para atuar nos cursos de Bacharelado na modalidade EaD.

Ressalta-se que para saber detalhes da formação proposta no PDI será necessário fazer uma pesquisa de campo junto aos gestores e técnicos que trabalham diretamente com formação docente da Unidade de Educação à Distância da Uneb, assim fica a proposta para futuros estudos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barroso de. Desafios na docência na Educação à Distância. IN: CONVENIT INTERNATIONAL. CEMOrOc-Feusp. **Anais...** Universidade do Porto, 2012. Disponível em <<http://www.hottopos.com/convenit10/05-10Adriana.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

CFE. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 977/65**, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós Graduação. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HUNTER, B. Learning in the Virtual Community Depends upon Changes in Local Communities. In K. A. Renninger & W. Shumar (eds.), **Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace.** New York: Cambridge University Press, 2002, p. 96-126.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para cursos à distância.** Brasília, 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

MEC/CNE. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define

---

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < file:///C:/Users/katiafcc/Downloads/RES-2-2015%20CP-CNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior%20(1).pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.

PIERINI, et al. **Comunidades virtuais de aprendizagem**. Junho, 2008. Disponível em < file:///C:/Users/katiafcc/Downloads/513200860631PM-libre.pdf>. Acesso em: 14 jan.2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINHEL, Inaiha; KURCGANT, Paulina. **Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem**, Rev Esc Enferm, v. 41, n. 4, USP 2007, p. 711-716.

SANTANA, Ana Larissa Alencar. **O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**: um estudo nas Universidades Federais do Brasil. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição Digital. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=langpt&id=a9gbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+doce nte+n%C3%B3voa&ots=GEZCFk8jQs&sig=DjEoPelynMSESC6ALCIPnWaiTpU#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20 docente%20n%C3%B3voa&f=false>. Acesso em: 09 set. 2016.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017**. Salvador, 2013. Disponível em: < http://www.uneb.br/files/2015/03/pdi\_uneb.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

---

**Luana Ramos Sena**  
**luaaramos77@gmail.com**

Aluna do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Islâine Cristina Penha Carvalho**  
**islaine.cristina.pc@hotmail.com**

Aluna do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Daniely Trindade Paes**  
**daniypaes@hotmail.com**

Aluna do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Mayara Fernanda Santos Silva**  
**mayara\_fernandasantos@outlook.com**

Aluna do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Fabianno Andrade Lyra**  
**andradelyra@gmail.com**

Mestre em Serviço Social/Política Social pela UFPB. Graduado em Psicologia pela UFPB. Experiência em Psicologia Social; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Promoção da Saúde; Modos de Gestão; Segurança e Saúde no Trabalho; LER/DORT; Políticas Sociais; Representações Sociais, Projeto de Vida e Política Penitenciária, Gênero, Exclusão Social e Serviço Social. Foi Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisador-Membro do Núcleo de Pesquisa e Intervenção em Exclusão/Inclusão Social: Aspectos Psicossociais e do Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho. Elaborou e executou trabalho de Análise Institucional no Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW/UFPB) e atuou por aproximadamente quatro anos como Coordenador Acadêmico. Atualmente desenvolve atividades de ensino e pesquisa e presta Consultoria Técnico-Científica na construção de Projetos de Curso de Graduação em Psicologia. As terminologias correntes no CV-LATTES pautando a produção em C.T&A são: Análise Institucional. Professor no curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Mariana Leonesy da Silveira Barreto**  
**marianaleonesy@gmail.com**

Mestre em Psicologia pela UFBA. Graduada em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em educação, educação inclusiva e aprendizagem. Professora no Programa Plataforma Freire da UFRB e da Faculdade Santíssimo Sacramento e do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Faculdade Adventista da Bahia**

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Caderno de Educação e Cultura 2016  
Caderno Especial

## A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR NO INTERIOR DA BAHIA.

### RESUMO

Sabendo que as instituições família e escola são de suma importância para o desenvolvimento social e cognitivo dos seres humanos, faz-se necessário compreender como as relações entre família e escola são percebidas por docentes da educação básica. As relações entre família e escola, muitas vezes, apresentam-se como objeto de questionamento pela comunidade docente, deixando margem para intervenções. Levando esta realidade em consideração este estudo busca compreender as apreensões dos professores de uma escola privada no que se refere à participação dos pais no processo ensino e aprendizagem dos seus filhos, a fim de identificar o significado da participação dos pais de acordo com a perspectiva dos professores e as implicações desta participação no processo de ensino e a aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, com a participação de quatro professores de uma escola situada na cidade de Cachoeira-BA. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados foram gravados e posteriormente transcritos a partir da análise de conteúdo de Bardin (2010). Os resultados indicaram a existência de um pensamento cristalizado por parte dos docentes entrevistados, que ainda atribuem culpa à família, desconsiderando a parte cabível à escola na construção de relações saudáveis com as famílias. Devido a abrangência do tema, fazem-se necessários estudos que possam correlacionar uma baixa participação da família no processo de ensino-aprendizagem ao nível de escolaridade médio das famílias, aspectos didático-metodológicos da prática pedagógica dos professores e funcionalidade familiar.

### Palavras-chave:

Professores. Participação dos pais. Ensino e aprendizagem.

# 1. INTRODUÇÃO

A família e a escola são duas instituições distintas, mas de grande importância para o desenvolvimento humano físico, intelectual e social. O ambiente familiar corresponde ao primeiro espaço de convivência que a criança tem acesso e onde é preparado para conhecer um contexto social amplificado, externo, que será sua nova instituição: a escola. Lá o aluno encontrará um contexto de diversas culturas, religiões, classes sociais, e seus primeiros relacionamentos extrafamiliares, com professores, colegas de classe, entre outros. Os dois sistemas, família e escola, se completam na tarefa de introduzir esses indivíduos como sujeitos críticos, participativos e produtivos na sociedade.

Para alcançar uma aprendizagem significativa, que se refere a uma educação de qualidade, é de suma importância que o ambiente onde esse aluno está inserido, proporcione também o envolvimento da família.

De acordo com Borges e Castro (2007) quando os pais decidem por ter filhos, assumem como responsabilidade instruir, porém essa responsabilidade se estende à sociedade onde a família está inserida. Com isso percebemos que a instituição familiar, deve ser um local que proporcione a formação, assumindo um compromisso não somente com o meio familiar, mas também com o meio social.

Heidrich (2009) menciona, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a relevância dos pais estarem inteirados sobre os métodos pedagógicos utilizados com seus filhos nas escolas, relatando também o dever das escolas em vincular às famílias a educação de seus filhos participando das propostas educacionais escolares. No entanto, para o autor, essa busca de interação dos professores e demais responsáveis pelos serviços pedagógicos, em inserir os pais nas atividades escolares, chega a parecer enganosa, pois em casos de críticas a certas atividades escolares há desconforto.

Devemos compreender que a escola tem como função criar recursos que possibilitem a combinação dos pais com a aprendizagem escolar dos filhos, mas identifica-se também que a família tem o papel de motivar a conduta estudantil de seus filhos, demonstrando estima pelos novos conhecimentos adquiridos na instituição de ensino.

Percebendo a importância dessa relação para haver uma aprendizagem significativa, o presente estudo, buscou: apreender o significado da participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem de acordo com a perspectiva dos professores; identificar a participação dos pais no processo de ensino de acordo com a perspectiva dos professores; e verificar as implicações da participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem.

A partir destes objetivos, consideramos como hipóteses: uma concepção, por parte dos professores, centrada no papel da família, minimizando o papel da escola; participação dos pais tida como baixa pelos professores; e implicações tidas pelos professores como relacionadas a aspectos como rendimento escolar e relação família-escola.

Este estudo é também fundamental para a sociedade, pois trata de um problema bastante recorrente; e será muito pertinente para o campo da educação, pois muitos profissionais não estão informados e preparados o suficiente para tratar esta questão.

---

Perante tais situações, para que possa haver mudanças é necessária a compreensão que a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem não está somente na escola, também não se concentra somente na família. É indispensável criar um pensamento voltado para a relevância da relação entre essas duas instituições, que são responsáveis juntas por estimularem uma aprendizagem significativa, rompendo assim os paradigmas cristalizados pelos profissionais da área da educação ou mesmo da sociedade que cometem o erro de culpabilizar um ou outro.

Facilitando uma prática futura para os profissionais da educação e também uma melhora na prática do próprio psicólogo escolar, tendo assim uma intervenção mais eficiente e produtiva no quesito ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é de extrema importância que, a partir da visão dos participantes da pesquisa, se compreenda e identifique: as situações que problematizam esta relação, as necessidades, os interesses e as expectativas dos professores, partindo do sentido de que a aprendizagem significativa ocorrerá quando houver uma interação entre família e escola. Desse modo, visamos compreender as concepções do professor sobre esta relação, para possivelmente pensar em futuras intervenções.

## **2. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA**

No que diz respeito à educação, podemos encontrá-la em outros ambientes, e não apenas nas escolas, pois “Onde existem formas, maneiras de aprendizado, e o que aprender de conhecimento a ser transmitido de pessoa para pessoa, existe educação” (MARTINS, 1994, p. 15).

Para compreendermos as relações que há entre família e escola, é necessário primeiramente entender como essas duas instituições funcionam de forma individual. Para Heidrich (2009), no passado os papéis desempenhados eram bem claros e separados, a instituição familiar que era responsável por propagar valores e a instituição escolar de conduzir o aprendiz ao conhecimento. E hoje:

É muito importante que as intervenções individuais coordenem-se o mais estritamente possível com os ambientes familiar e escolar da criança, já que é nesses contextos que elas passam a maior parte de seu tempo e nos quais se encontram interlocutores mais significativos (COLL et al., 2004, p. 87).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) certifica o compromisso que os pais devem ter no acompanhamento da educação de seus filhos: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, p. 20).

Um fator relevante nessa relação família-escola é o papel da equipe escolar que é responsável por proporcionar meios para a participação da família no contexto escolar.

Para Heidrich (2009), solicitar a família para conhecer a instituição pode influenciar em uma futura participação, bem como conhecer o grupo de trabalho, a equipe pedagógica, explorando o cenário educacional de seus filhos, fazendo com que a família perceba a relevância de sua participação neste ambiente, auxiliando também a instituição a prestar os dados de rotina da escola e as atividades escolares e extraclasse aos pais.

---

Os profissionais da educação devem partilhar com a família as regras da instituição, o andamento das atividades escolares, explicando como é o funcionamento e a prática escolar em cada ambiente da instituição, mencionar quem são os servidores da mesma, e suas técnicas, proporcionando uma interação entre eles.

Entre os principais problemas apresentados nessa relação pais-escola; encontra-se a questão da cultura, esta exerce papel fundamental na maneira de tratar os seus aprendizes. A discordância dos pais com os métodos ou regras acadêmicas, e também valores e crenças de determinada família, podem contrastar com a dinâmica pedagógica. Os atos de pintar, brincar, se sujar, por exemplo, para alguns pais pode representar penúria e não uma imagem adequada de desenvolvimento. Os pais precisam junto com os profissionais estabelecer um meio termo que será o centro do assessoramento do aluno:

Para conseguir estabelecer relações eficazes e úteis entre as famílias e os profissionais da primeira infância, e preciso reconhecer e trabalhar com as diferenças culturais, com as características de personalidade, com as perspectivas da educação infantil, e com as expectativas em relação ao papel dos envolvidos. Quando confiam nos profissionais, a probabilidade de que as famílias desenvolvam relações eficazes de trabalho com eles é mais alta. É claro que a confiança é essencial para uma colaboração efetiva entre as famílias e os educadores que se esforçam para fornecer uma orientação positiva (MILLER, 2012, p 74).

Quando o rendimento escolar vai bem, principalmente na questão a notas e comportamento, não se encontram queixas, ou conflitos entre família-escola. No entanto se esses fatores deixam a desejar iniciam-se discórdias. Segundo Asbhr e Lopes (2006), os professores acusam a família de desestruturada e pouco envolvida na educação ou desinteressada pela educação de seus filhos, são indiferentes, agressivos, não possuem dedicação à escola. Prova disso são as atividades para casa, onde os pais não possuem tempo, às vezes não apresentam paciência e usam outras ferramentas como o professor de reforço escolar; negligenciando seu papel na educação de seus filhos.

Os pais por sua vez acusam a escola de negligente, onde taxam seus filhos de irresponsáveis; neste contexto aluno se torna a vítima. Segundo Gentile (2006), os pais atribuem grande parcela na educação, quando expressam interesse pelo o que está sendo ensinado e aprendido em sala de aula para seus filhos, para o autor é uma atitude que pode parecer simples, porém de grande contribuição para o almejado aprendizado significativo, e é o que se mais é requerido pelos profissionais da educação.

Para Heidrich (apud SILVA, 2009, p. 3), reuniões realizadas para evidenciar apenas aspectos negativos dos alunos de nada servem. “Os encontros devem mostrar as intenções educativas da escola e a evolução da aprendizagem e discutir estratégias conjuntas para melhorá-la”. Como descreve o autor:

Ao compartilhar com a comunidade o que as crianças fazem em sala de aula, os gestores mostram o que importa no processo. É possível expor as produções dos alunos nos diferentes espaços da escola e da comunidade durante o ano, de modo que todas as turmas tenham a possibilidade de mostrar o que aprenderam. Assim, os alunos saberão respeitar as atividades realizadas pelos colegas e os pais terão a oportunidade de acompanhar a produção dos filhos. Portfólios, cadernos, avaliações e trabalhos coletivos e individuais são os registros materiais que documentam os avanços da garotada.

---

Eles devem estar sempre em ordem, apresentáveis e disponíveis para os pais (HEIDRICH, 2009, p. 4).

Então o envolvimento dos pais nas atividades escolares poderia ser uma maneira de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma parceria entre a escola e a família, oferecendo ao próprio aluno um ensino integrado, que envolvesse seu contexto, e, portanto, de melhor qualidade.

Sendo assim, não se deve atribuir a culpa a nenhuma das duas instâncias (família e escola), devendo-se, por outro lado, buscar os significados dessas interações, e não culpabilizar nenhum dos dois lados, e sim buscar métodos de ensino cada vez melhores, que melhorassem o desempenho tanto dos alunos, quanto de seus pais e da escola.

A aprendizagem significativa se daria de forma mais efetiva se o foco do problema fosse retirado de “em quem está a culpa” e transferido para o bem-estar do aluno. Tendo em vista o exposto anteriormente, esse estudo buscou compreender a percepção de professores a respeito da relação entre a família e a escola.

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo é de cunho qualitativo, através do método estudo de caso e tem como finalidade avaliar de maneira abrangente a subjetividade dos entrevistados em questão, buscando dessa maneira, além do conhecimento do pesquisador, o conhecimento dos entrevistados. Godoy (1995) refere-se à pesquisa qualitativa como o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular.

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de ensino básico do município de Cachoeira, localizado na região do Recôncavo Baiano. A pesquisa contou com a participação de 4 entrevistados, sendo estes professores do ensino básico, com idades de 27 e 32 anos, sendo dois dos participantes graduados e dois pós-graduados; e tendo entre 6 meses e 8 anos de atuação docente.

A coleta de dados foi realizada com auxílio de um gravador, através de uma entrevista semiestruturada previamente elaborada, com perguntas voltadas para o propósito da pesquisa, juntamente um questionário sobre o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa e um termo de consentimento livre e esclarecido que foi distribuído e assinado por cada participante de forma voluntária.

A coleta de dados ocorreu na instituição de ensino, em salas reservadas visando às gravações das entrevistas sem interrupções e, posteriormente, os dados foram submetidos a uma análise de discurso. O estudo segue a proposta da análise de conteúdo de Bardin (2010).

### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O estudo de caso, em uma escola privada do recôncavo baiano, teve como principal fonte de informação uma entrevista com quatro professores da educação básica, do ensino fundamental e médio da instituição, que

---

foram autorizados pela mesma. Os entrevistados variavam entre 27 e 32 anos, sendo que dois apresentavam pós-graduação. Em relação à atuação docente tinham entre seis meses e oito anos de atuação. A partir da análise destas entrevistas emergiram três categorias e sete subcategorias.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>CATEGORIA I</b> <b>Participação dos pais no processo de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento dos pais</li> <li>• Atividades para casa</li> </ul>
<b>CATEGORIA II</b> <b>Consequências da falta da participação dos pais na escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade de comunicação</li> <li>• Dificuldade de aprendizagem</li> <li>• Falta de respeito às autoridades</li> </ul>
<b>CATEGORIA III</b> <b>Contribuições para o aumento dessa participação.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientização</li> <li>• Atividades que envolvam os pais</li> </ul>

**Quadro 01: Distribuição das categorias e subcategorias**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

<b>Categoria 1: Participação dos pais no processo de ensino</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de análise</b>	<b>F</b>
<b>Acompanhamento dos pais</b>	(P1) “A participação dos pais é muito importante porque a educação a gente não faz somente com a escola, né, então é um processo que deve ser integrado com a família, então quando a família participa nós percebemos como escola que há um melhor rendimento do aluno, então, há mais confiança até dos pais em relação à escola e da escola com a família...”. (P2) “Às vezes o pai passa o ano todo sem se intrometer na vida do aluno, e quando chega no final, olha os resultados; à consequência que é refletida diretamente na nota, o pai tá chateado quer fazer alguma coisa, no final quando já não tem mais o que fazer” ... (P3) “Tem uns 70% que trabalham junto...”. (P4) “Às vezes a gente se limita a pensar que o contato dos pais com a escola é só pra reclamar. Fala assim ó: Fulaninho tá conversando muito, por isso fulaninho não está aprendendo. Quando na verdade, não é isso, eu preciso estar fazendo com que o pai acompanhe o processo, como estão acontecendo as aulas, em que o menino está avançando, como precisa melhorar, é isso”.	<b>4</b>
<b>Atividades para casa</b>	(P3) “Em casa é tipo um reforço, reforço de tudo que a gente explicou na sala (...)”; (P4) “O menino não fez a atividade de casa, aí anota na agenda: Senhora Maria, hoje o João, não fez a atividade de casa, por favor, auxilie no desenvolvimento da atividade, eles não tão nem aí, algumas fazem outras não fazem”. (P1) “Às vezes tem que ir em algum lugar pra fazer uma pesquisa, tem que entrevistar uma pessoa, a criança não pode ir sozinha, é preciso que a família acompanhe. Aí a criança deixa de fazer atividades desse tipo porque não tem o auxílio da família”. (P2) “Eu acho até desmotivação, às vezes ele chegar em casa, e as vezes o pai briga porque não entende, que ele precisava fazer um trabalho em tal lugar”.	<b>4</b>

**Quadro 02: Participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

### Categoria 2: Consequências da falta da participação dos pais na escola

Subcategorias	Unidades de análise	F
<b>Dificuldade de aprendizagem</b>	(P4) “Quando os pais não estão participando o menino tende a ter um aprendizado inferior que os meninos que os pais participam”. (P3) O aluno que o pai participa, por mais que ele não seja um aluno que só tira 10, como eu tenho alunos que são fracos, mas o pai participa então você vê que, na sala de aula, por mais que ele tenha problema de aprendizagem, mas ele se esforça (...); eu tenho aluno brilhante e ultimamente ele anda tirando super baixa porque não tem apoio, não tem aquela cobrança do pai em casa”. (P2) “(...) geralmente o filho que tem nota ruim na escola, o pai tem medo de vir a escola, tem medo de ser criticado, tem medo de ser avaliado, eu vejo uma relação muito grande entre o rendimento do aluno e a presença dos pais na escola (...)”.	
<b>Comunicação pais e professores</b>	(P3) A comunicação ainda é muito fraca entre pai e escola, principalmente com o professor as vezes o pai acontece alguma coisa, e ele não vem diretamente no professor, ele vai na direção e aí a direção resolve com o pai, só que quem tava na sala de aula diretamente com o aluno é o professor(...)”. (P2) “(...) eu tenho poucos pais de alunos que vem a escola (...); de 90 alunos que vieram na reunião de 3 10 pais, menos de 10 me procuraram (...)”. (P4) “(...) e assim, geralmente a maioria não vem pra saber: Pro, como está meu filho? Como você está trabalhando a multiplicação? Por exemplo; (...) poucos pais vêm aqui saber alguma coisa sobre isso. Eles não têm muito interesse em vir à escola saber como está o andamento do filho”.	
<b>Respeito às autoridades</b>	(P1) “(...) quando a família acompanha na escola ela percebe que o professor, que o pessoal da escola são autoridades, então assim, as crianças em que as famílias são mais ausentes elas respeitam menos. E nós entendemos o seguinte, a forma como a criança trata a família em casa ela vai tratar as pessoas na escola (...)” (P3) “Agora o Aluno que o pai não participa ele pode ser brilhante, ele pode ser inteligente, ele não faz, ele relaxa, ele não te respeita como autoridade em sala de aula, e ele acaba se prejudicando muito (...)”.	

### Quadro 03: Consequências da falta da participação dos pais na escola

Fonte: Elaboração própria (2016)

### Categoria 3: Contribuições para o aumento dessa participação

Subcategorias	Unidades de análise	F
<b>Conscientização</b>	(P2) “Conscientização dos pais que a escola se faz com eles também (...); conscientizar o papel que os pais podem ter”. (P1) “Agora vou dar um exemplo: eu já ouvi uma professora contando que uma família, aliás... Pelo menos duas famílias dizendo o seguinte, o familiar estuda, o pai estuda, a mãe estuda e disseram o seguinte: nós não vamos abrir mão do nosso tempo, do nosso curso, para ajudar o filho a fazer tarefa de casa, então percebe que a família negligencia aquilo que é responsabilidade dela. Então eu continuo batendo na tecla de que é através da conscientização que a família vai se achegar mais à escola”.	<b>2</b>

Subcategorias	Unidades de análise	F
<b>Atividades que envolvam os pais</b>	(P3) “(...) tinha até um programa; amigos da escola que os pais eram convidados para fazer alguma coisa. Penso que isso possa despertar a atenção dos pais, porque mandar bilhete, reunião, essas coisas não adiantam mais”. (P2) “(...) Fazer um grupo com os pais que pudesse se responsabilizar pelas festas, pelas atividades, participação no conselho de classe, participação na elaboração de planos de disciplinas, ou seja, os pais teriam que estar envolvidos administrativamente na escola também (...) acho que se tivesse oportunidade para os pais muitos deles se envolveriam”. (P4) “Seria mais uma questão assim: eu não sei que 4 11 ideias dariam, porque se convido o pai pra vir, o pai vai inventar alguma desculpa: ah, final de semana, é meu momento, tempo de lazer, dia de semana eu não posso ir por causa do trabalho. Se fosse alguma coisa virtual, tipo um moodle da vida, aí eu postaria as atividades que são enviadas pra casa, postaria talvez o conteúdo que estou trabalhando em casa, deixaria um espaço aberto para a família comunicar, pra gente comunicar também, porque para o pai vir à escola, isso é muito dispendioso pra ele”. (P1) “(...) então assim, eventos como esses, sociais, de confraternização são eventos que oportunizam a família a vir pra escola e fazer com que a família se sinta mais à vontade na escola (...)”.	<b>4</b>

**Quadro 04: Contribuições para o aumento dessa participação.**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

De acordo com o que foi observado, pode-se perceber que há uma negligência dos papéis da escola e da família; analisando as falas dos quatro docentes entrevistados verifica-se que eles reconhecem a importância da interação dos pais com a escola, mas ao mesmo tempo não reconhecem seu próprio papel dentro da instituição, e evidenciam que a família é a grande culpada por essa quebra de relacionamento.

Demonstram em seus discursos que há uma falta de comprometimento apenas dos pais e que eles próprios já tentaram e fazem de tudo para uma maior presença da família no recinto escolar.

Perante esta análise foi possível identificar três categorias que nortearam o presente estudo (já abordadas na seção de resultados).

De acordo com o ECA, “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, p. 20).

Diante disso, verificou-se que, no que se refere ao acompanhamento dos pais, os docentes reconhecem a importância de tal envolvimento por parte da família, tendo sido encontrada uma associação feita pelos participantes da pesquisa a um rendimento maior do aluno e a uma maior confiança nos serviços da escola. No discurso dos professores foi encontrada uma valorização do acompanhamento conjunto entre a família e a escola, sendo o processo de ensino-aprendizagem uma responsabilidade não apenas dos professores, mas também da família, que é, na visão dos professores, uma extensão da escola. Outro problema apontado pelos participantes foi o descaso da família, havendo reclamações de que os pais, em sua maioria, apenas “acordam” ao final das atividades do ano letivo, cobrando da escola a respeito dos resultados de seus filhos, sendo que não houve uma assistência desses pais a seus filhos durante o ano letivo.

De acordo com maioria dos participantes, esse acompanhamento tardio gera medidas desesperadas, como

cobrança excessiva dos professores, condenação da comunidade escolar, acusações de irresponsabilidade, entre outros, que só geram desconforto entre a família e a comunidade escolar, piorando este relacionamento que já é problemático. Outro aspecto importante trazido pelos professores entrevistados foi a importância das atividades para casa.

As atividades para casa proporcionam à criança um desenvolvimento da autonomia, pois ela, através das atividades, tem acesso prévio à resolução dos problemas propostos, que lhe proporciona uma maior participação na sala de aula. O fato de os pais não se envolverem, auxiliando a criança em suas atividades para casa, é um fator prejudicial para o desenvolvimento dessa competência tão importante no desenvolvimento escolar.

Quando questionados a respeito dos problemas acarretados pelo baixo envolvimento da família, os professores atribuíam problemas como dificuldade de aprendizagem e falta de motivação ao pouco envolvimento da família. Os docentes associam, a partir de suas experiências de trabalho, uma maior participação da família a um interesse maior por parte do aluno e a um desempenho melhor.

Outro achado muito importante e com grandes implicações no âmbito educacional, é que os docentes relataram perceber que há uma associação entre o respeito aos pais em casa e o respeito aos professores na escola. Os participantes tiveram uma tendência a afirmar que o respeito aos pais é reproduzido na escola, sugerindo que, para haver uma tendência maior ao respeito ao professor na escola, é necessário que os pais desenvolvam esse comportamento em casa, exercendo sua autoridade e procurando trabalhar em um contexto maior, envolvendo a comunidade, de modo a criar crianças que ajam com respeito no ambiente escolar, reproduzindo um lar igualmente respeitoso.

Na visão dos docentes, os pais precisam compreender que eles também são educadores, e que o processo de ensino e aprendizagem se dá também nos espaços não escolares, entre os quais a família está incluída. A família tem a responsabilidade com a própria sociedade de educar os sujeitos gerados por esta família. Portanto, o envolvimento dos pais na educação é, primeiramente, uma responsabilidade social, que exige tomada de consciência por parte dos pais e responsáveis em relação a seus papéis de educadores.

De acordo com Gentile (2006), os pais atribuem grande parcela na educação, quando expressam interesse pelo o que está sendo ensinado e aprendido em sala de aula para seus filhos. Essa afirmação teórica encontra-se de acordo com os achados na segunda categoria de análise e expostos acima. O autor fala sobre a importância da expressão de interesse dos pais e suas implicações no âmbito educacional, e as relações feitas por este autor (expostas anteriormente no marco teórico) são corroboradas pelos educadores entrevistados, como exposto acima. Uma das características da instituição pesquisada, é que ela está inserida em uma comunidade universitária, que instiga os pais e chefes de família em geral, a também estudarem, no caso, um curso superior. Se por um lado isso é bom, por aumentar a escolaridade da comunidade, traz também um lado negativo, relatado por um dos entrevistados: os pais tendem a colocar os seus estudos em um curso superior acima da educação dos filhos.

Também o trabalho desempenha um papel de atividade predominante sobre o tempo dos pais, dificultando um envolvimento maior na aprendizagem dos filhos. Um fato curioso é que todos os quatro participantes

---

apontaram que as tradicionais “reuniões de pais e mestres” não são mais efetivas, por ser dispendioso para os pais deixarem suas atividades para estarem presencialmente na escola acompanhando os filhos.

Outro fato apontado é que quando o pai sabe que o seu filho é “problema”, também deixa de ir por que não deseja ouvir reclamações de algo que ele “já sabe”. O que se mostrou interessante também é que foi apontado que se a escola oportunizasse a participação da família, ela participaria, sugerindo uma própria insatisfação dos professores com o modelo de inclusão familiar da escola, que não dá oportunidade aos pais de terem uma participação ativa, contribuindo administrativamente no funcionamento da escola. Muitas vezes, não se dá a devida oportunidade para os pais exporem suas ideias, contribuições, sugestões, etc., que possam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Esse achado está de acordo com a afirmação de Heidrich (apud Silva, 2009, p. 3), reuniões realizadas para evidenciar apenas aspectos negativos dos alunos de nada servem. “Os encontros devem mostrar as intenções educativas da escola e a evolução da aprendizagem e discutir estratégias conjuntas para melhorá-la”.

Uma das participantes sugeriu a utilização de uma plataforma virtual para manter os pais informados a respeito das atividades levadas para casa, bem como disponibilizar a eles os conteúdos, além de proporcionar um espaço virtual de comunicação entre os docentes e as famílias, substituindo os bilhetes para casa e as reuniões periódicas. Tal sugestão deve ser considerada pela comunidade escolar da instituição pesquisada, por mostrar-se efetiva em termos de solução para esses problemas.

A conclusão é de que ainda existe, geralmente, por parte dos docentes, um pensamento cristalizado de que a família é a culpada e que a escola dá o máximo de oportunidades possível e que os pais é que não querem participar, e estes paradigmas devem ser rompidos.

Conforme a análise realizada dos discursos de todos os docentes, chega-se à conclusão de que a interação família-escola deve ser revista de forma cuidadosa, tanto da parte dos docentes quanto dos pais, retirando a culpa tanto da família quanto da escola, considerando que os papéis não estão sendo bem executados por ambas as partes, proporcionando um relacionamento mais interativo entre família e escola.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise dos resultados, constatamos tanto por meio da revisão da literatura quanto pela pesquisa de campo realizada, que as hipóteses formuladas foram todas corroboradas. Através das entrevistas e da análise de conteúdo, conseguimos alcançar os objetivos e responder ao problema de pesquisa, identificando que os professores têm uma concepção ainda cristalizada, atribuindo muito da culpa das relações insatisfatórias entre família e escola à família. Por abordar um tema tão abrangente como é o caso das relações família-escola, esse estudo, naturalmente, deixou lacunas que podem ser aproveitadas em estudos posteriores.

Um dos fatores que julgamos pertinente ser analisado posteriormente é a escolaridade média dos pais de uma comunidade escolar que recebe tal estudo, afinal, muitas vezes os pais não participam pelo fato de não terem instrução suficiente. Muitas vezes, como foi verificado na pesquisa, os professores tendem a atribuir a

---

culpa da baixa aprendizagem à família, desconsiderando os aspectos didáticos e metodológicos, que podem constituir variáveis intervenientes que podem estar interferindo no processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, podem-se fazer estudos correlacionais que verifiquem a relação entre atribuição de culpa da baixa aprendizagem à família com a didática e metodologia utilizadas pelo professor, a fim de identificar se de fato a culpa está na família ou se a baixa aprendizagem está mais relacionada a uma didática que pode ser aprimorada.

Dado que a família e a comunidade são espaços não escolares de aprendizagem permanente, um aspecto que surgiu durante as análises e que se mostra pertinente a futuras pesquisas e consequentemente intervenções, é a relação entre famílias disfuncionais e aprendizagem. Sendo a família uma extensão da escola, deve-se verificar que impactos tem uma família disfuncional na aprendizagem de uma criança em idade escolar.

Por fim, admitimos não ter exposto tudo o que se podia abranger em um tema tão complexo, sendo assim, se mostram necessários mais estudos abrangendo esse problema tão complexo - as relações entre estes dois espaços de aprendizagem permanentes que são a família e a escola.

## REFERÊNCIAS

ASBHR, F. S., & Lopes, J. S. (2006). **“A Culpa é Sua”**. São Paulo: USP.

BARDIN.L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BORGES, A., & Castro, M. (2007). **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais**. São Paulo: Paulinas.

BRASIL. Ministério Público. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: editora do Ministério Da Saúde.

COLL, C. A. ( 2004). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Artmed.

GENTILE, P. (2006). **Abrir as portas à participação de familiares e da comunidade juda os alunos a ter sucesso na vida escolar e eolabora para Diminuir a evasão e a violência**. São Paulo: Abril.

GODOY, A. S. (1995). **Pesquisa qualitativa – Tipos fundamentais**. Revista de administração de Empresas, 20-29.

HEIDRICH, G. (2009). **A escola da família: aproximar os pais do trabalho pedagógico é um dever dos gestores**. ed. 003, agost/setembro.. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/escola-familia-493363.shtml>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

MILLER, F. D. (2012). **Orientação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning.

---

# Revista Formadores

*Vivências e Estudos*

## CADERNO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Volume 9

Número 4

Novembro 2016

ISSN: 2177-7780 • ONLINE

ISSN: 1806-5457 • IMPRESSA

**Avany Rodrigues Teixeira dos Santos**  
avanyroteixeira@hotmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB (2005), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2007), especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Adventista da Bahia - FADBA (2010). Atualmente é graduanda em Psicologia e em Pós-graduação em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). Há 11 anos atua na Educação. Tem pesquisado sobre as políticas públicas no âmbito da educação escolar inclusiva e da saúde mental.

**Adriano Santana Matos**  
asm.psic@gmail.com

Graduando em Psicologia pela FADBA; Graduando em teologia pelo SALT-FADBA; Experiência em psicologia no contexto grupal, com ênfase treinamento de habilidades sociais; Orientação Vocacional; Neuropsicologia.

**Gersica Luiza dos Santos Pereira Andrade**  
lu-gersica@hotmail.com

Graduanda em Psicologia pela FADBA. Experiência em psicologia comunitária e da saúde, com ênfase em atenção a grupos vulneráveis e Projeto de Extensão Universitária Rede Degenha e Empoderamento Feminino: valorização do cabelo.

**Juciane de Souza Santos**  
gleicievelin\_iaene@outlook.com

Graduanda em Psicologia pela FADBA. Experiência em psicologia no contexto grupal, com ênfase em treinamento de habilidades sociais.

**Ligiane L. Bastos**  
Annylb22@hotmail.com

Graduanda em Psicologia pela FADBA. Experiência em psicologia educacional, com ênfase em inclusão educacional.

**Iely H. R. Ferreira**  
ielyhadassa@hotmail.com

Graduanda em Psicologia pela FADBA. Experiência em psicologia comunitária, com ênfase em atenção a grupos vulneráveis.

**José Ferreira Maia Filho**  
ferreirajosepsico@gmail.com

Graduando em Psicologia pela FADBA. Experiência em psicologia infantil, com ênfase em brinquedoteca escolar.

**Mariana Leonesy da Silveira Barreto**  
marianaleonesy@gmail.com

Mestre em Psicologia pela UFBA. Graduado em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em educação, educação inclusiva e aprendizagem. Professora no Programa Plataforma Freire da UFRB e da Faculdade Santíssimo Sacramento e do curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

**Fabianno Andrade Lyra**  
andradelyra@gmail.com

Mestre em Serviço Social/Política Social pela UFPB. Graduado em Psicologia pela UFPB. Experiência em Psicologia Social; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Promoção da Saúde; Modos de Gestão; Segurança e Saúde no Trabalho; LER/DORT; Políticas Sociais; Representações Sociais; Projeto de Vida e Política Penitenciária; Gênero, Exclusão Social e Serviço Social. Foi Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisador-Membro do Núcleo de Pesquisa e Intervenção em Exclusão/Inclusão Social: Aspectos Psicossociais e do Grupo de Pesquisas Subjetividade e Trabalho. Elaborou e executou trabalho de Análise Institucional no Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW/UFPB) e atuou por aproximadamente quatro anos como Coordenador Acadêmico. Atualmente desenvolve atividades de ensino e pesquisa e presta Consultoria Técnico-Científica na construção de Projetos de Curso de Graduação em Psicologia. As terminologias correntes no CV-LATTES pautando a produção em C.T&A são: Análise Institucional. Professor no curso de Psicologia da Faculdade Adventista da Bahia.

Faculdade Adventista da Bahia

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Caderno de Educação e Cultura 2016  
Caderno Especial

## POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO FÉLIX-BA

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender a concepção dos professores acerca da inclusão dos educandos com necessidades educacionais nas séries finais do ensino fundamental numa escola pública de São Félix-Ba a partir da perspectiva sócio histórica. Metodologicamente, o trabalho foi concebido a partir de uma abordagem qualitativa, cujo método escolhido foi estudo de caso. O local da pesquisa foi uma escola pública do município de São Félix-Ba, cujos participantes foram seis docentes de educandos com NEE das séries finais do ensino fundamental, compreendidas entre o 6º ao 9º ano. O instrumento de coleta foi a entrevista não estruturada. Os dados foram analisados à luz da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1987). Três grandes categorias foram apresentadas nos resultados, classificadas como “significado da inclusão escolar”, “práticas inclusivas de ensino-aprendizagem” e “necessidades no processo de inclusão”. Considerando a importância da concretização da garantia do direito de acesso e permanência à educação dos educandos com necessidades educacionais especiais, este estudo apontou que a instituição escolar pesquisada encontra-se no processo de transição para a inclusão, o que implica em melhor compreensão do conceito de inclusão, em ressignificação e ampliação das experiências educativas inclusivas com base na flexibilização e adaptação curricular, inclusive em relação à prática da atividade física escolar adaptada.

### Palavras-chave:

Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais. Ensino-aprendizagem.

# 1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) caracteriza-se como um processo que propõe a ressignificação do modelo educacional atual no sentido de redefinir as bases da atenção dada a esses sujeitos.

Gomes (2007) afirma que uma escola inclusiva considera a inclusão de todos os alunos, especialmente de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), além disso, enfatiza a necessidade de novos olhares serem direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade, com a reflexão da bagagem histórica da comunidade na qual está inserido e essencialmente, a compreensão e aceitação desse sujeito como uma pessoa ativa e participativa.

Arruda (2014) esclarece que o conceito de inclusão educacional se encontra amparado legalmente em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade. É um processo que requer intervenções educacionais individualizadas para que todas as crianças, com desenvolvimento típico ou atípico, com ou sem deficiência, transtornos mentais ou de aprendizagem, tenham reabilitadas suas dificuldades, estimuladas suas habilidades e respeitada sua singularidade, viabilizando um desenvolvimento em plenitude.

Na perspectiva de Duck (2006) novos conhecimentos teóricos e práticos, gradualmente consolidam uma pedagogia da inclusão pautada numa nova visão da educação, devido ao interesse mundial na consolidação de sistemas educacionais inclusivos em que a diversidade deve ser atendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalisador do desenvolvimento pessoal e social.

Vale ressaltar ainda que na visão de Aranha (2006) a sociedade brasileira tem elaborado dispositivos legais que, tanto explicitam sua opção política pela construção de uma sociedade para todos, como orientam as políticas públicas e sua prática social, no entanto, a existência desses dispositivos legais não é suficiente para assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é preciso tornar os princípios legais em uma realidade para milhares de crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não às deficiências.

Assim, esse artigo busca avaliar as possibilidades e dificuldades no processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais com docentes das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública de São Félix-BA, buscando responder a seguinte problemática: **qual a concepção dos professores acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais nas séries finais do ensino fundamental numa escola pública de São Félix-Ba?**

O objetivo geral que norteou esta investigação foi: compreender a concepção dos professores acerca da inclusão dos educandos com necessidades educacionais nas séries finais do ensino fundamental numa escola pública de São Félix-Ba a partir da perspectiva sócio histórica. Teve como objetivos específicos: compreender o significado que os professores atribuem a inclusão em educandos com necessidades educacionais especiais; analisar as práticas de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores em relação à inclusão escolar; levantar as propostas avaliativas da aprendizagem desenvolvidas pelos professores.

---

Esse estudo foi fundamentado principalmente nas ideias dos seguintes autores: Dayrell (2007), Delors (1998), Arruda (2014), Anache (2010), Rego (1995), Gomes (2007), Aranha (2006), Palma (2010), Rodrigues (2011), Maraschin (2003), Vitaliano (2007), Porto (2009), Solé (2001), Schirmer (2007) e Vygotsky (1997).

Considerando a importância da concretização da garantia do direito de acesso e permanência à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, surge a urgente necessidade de mudanças em todo o sistema educacional. E nesse processo de mudanças, baseado em marcos legais, que se torna relevante compreender a concepção dos professores acerca da inclusão dos educandos com necessidades educacionais nas séries finais do ensino fundamental numa escola pública de São Félix, Ba a partir da perspectiva sociohistórica.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ASPECTOS CONCEITUAIS DA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NEE**

Segundo Tiballi (2003) os princípios considerados orientadores para a escola inclusiva são: respeito às diferenças e igualdades de direitos, cooperação, tolerância, solidariedade, participação social, integração afetiva de todos, especialmente dos educandos com NEE, inclusão em oposição à exclusão no contexto escolar.

Scardua (2008) define inclusão escolar como o processo que possibilita a permanência do aluno na escola, com qualidade, possibilitando seu pleno desenvolvimento e considera como isso será possível diante do grande índice de evasão, discriminação e repetência e falta de apoio pedagógico às necessidades educacionais especiais. Nesse contexto a escola (especialmente no que diz respeito ao preparo do educador), assume um papel primordial na busca da qualidade de ensino educacional que respeite à diversidade e responda a cada um de acordo com suas potencialidades, pois ela terá que ser inclusiva e só assim será quando estiver organizada para favorecer a cada aluno e suas especificidades.

Conforme afirma Vasques (2003) a inclusão educacional configura-se como um movimento que objetiva problematizar a educação, repensando o funcionamento da escola enquanto espaço de aprendizagem, inserção cultural e social.

Lacerda (2006) esclarece que a inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas.

Mantoan (2003) pontua que a inclusão escolar significa que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, o que implica numa mudança de perspectiva educacional, atingindo não somente os alunos com deficiência, mas todos os demais, com o objetivo de alcançarem sucesso em sua vida escolar.

---

## 2.2. ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NEE

De acordo com Fávero (2007) a educação inclusiva constitui direito de todas as pessoas com NEE e se caracteriza como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, com sua garantia e definição regulamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Desse modo, torna-se fundamental esclarecer do ponto de vista legal quem são estes sujeitos com NEE e nesse sentido grande contribuição é dada por Brasil (2001) ao mencionar a definição dos mesmos conforme a Resolução CNE/CEB N°2 de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 5º. Assim esclarece que seriam aqueles que apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis) e altas habilidades/superdotação (grande facilidade de aprendizagem, as quais o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes).

Ao se abordar a temática da inclusão, vários aspectos legais entram em pauta e de acordo com a Declaração de Salamanca, (uma resolução das Nações Unidas instituída em 1994, a qual trata dos princípios, política e prática em Educação Especial), recebe um destaque especial por propor sugestões de mudanças necessárias no sentido de favorecer a capacitação das escolas para atender a todos os alunos, sobretudo os que apresentam NEE (FÁVERO, 2007).

Segundo Ministério da Educação (2006), o Estado brasileiro fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, o que reforça os mesmos princípios assegurados pela Constituição Federal de 1998, que garante em seu artigo 205 o direito de todos à educação, bem como, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente criado em 1990, onde no Art. 54, inciso II diz que é dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ministério Público Federal (2004) aponta para a necessidade de uma interpretação correta dos artigos 58, 59 e 60 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96), a qual diz que o atendimento educacional especializado ou serviços de apoio especializado podem ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum. Em outras palavras não existe na lei uma afirmação de que a escolarização poderá ser oferecida em um ambiente escolar à parte, mas sim o atendimento educacional especializado, caso seja inviável em classe comum, isto é, ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), intérprete de Libras, ensino de Português para surdos, sistema Braille, orientação e mobilidade, utilização de soroban, as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada, mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa, tecnologias assistivas, informática educativa, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos, atividades da vida autônoma e social etc.

Nesse sentido Fávero (2007) esclarece que o Decreto nº 3.957/2001 (Convenção de Guatemala) surge como um documento que possibilita uma reinterpretação e complementação da LDBEN, pois deixa clara a impossibilidade de substituição do ensino comum pelo especial e que quando se tornar necessário o

---

atendimento educacional especializado e salas de aula ou ambientes segregados, esse só poderá ocorrer, mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela obrigada a aceitar esse tratamento diferenciado.

Saviane (1997) critica o fato da LDBEN não incorporar dispositivos sobre a necessidade de uma transformação na estrutura educacional e enfatiza o fato de que o acesso das crianças portadoras de deficiência e também não portadoras de deficiência a classes heterogêneas contribui significativamente para o seu processo de desenvolvimento, mas para que as diferenças sejam respeitadas se faz necessário uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

Assim Duck (2006) ressalta que o desenvolvimento da educação inclusiva requer uma série de mudanças que envolvem o sistema educacional como um todo, as quais precisam estar fundamentadas em políticas claras orientadas pelo princípio da inclusão, porém, embora sejam importantes no processo de transição para a inclusão, as leis por si só não garantem mudanças significativas e não representam condição imprescindível para iniciar-se a jornada rumo à inclusão, sendo, portanto fundamental a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

### **2.3. DESAFIOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS**

O debate da educação inclusiva revela que mais do que a inclusão física de alunos nas escolas, é preciso uma mudança de lógica, de postura pedagógica, da organização da escola e adesão à flexibilização curricular, explica Gomes (2008).

A fim de equiparar as oportunidades para todos, os sistemas educacionais precisam promover uma reforma profunda, cuja característica central deve ser a flexibilização ou adaptação do currículo, isto é, na medida do possível individualizá-lo em função da diversidade e necessidades educacionais dos educandos. Assim, faz-se necessária a atuação de educadores que revejam e recriem suas práticas educativas, mudem suas concepções numa perspectiva de mediação, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (GOMES, 2007).

Assim Maraschin (2003) enfatiza que a inclusão educacional seria a transformação da escola para receber o aluno, ou seja, sua adaptação às necessidades do aluno por meio de transformações profundas com o envolvimento de toda a organização do ensino, desde mudanças na estrutura física, reformulação do projeto político pedagógico até a formação continuada de técnicos e professores para atuar de forma eficaz nas escolas.

Tradicionalmente, a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que tem como base a concepção homogeneizadora do ensino, a qual reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula. O estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola e é levado à evasão. A tendência atual de educação inclusiva vem justamente romper com esse

---

modelo ao definir uma proposta cuja característica central deve ser a flexibilização curricular, o que implica, na existência de profissionais que não resistem a esse desafio, argumenta Gomes (2007).

Na concepção de Aranha (2006) as adaptações curriculares são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem e isso inclui o aspecto metodológico, com ênfase para as modificações de técnicas de avaliação como também dos instrumentos utilizados para realizá-la.

Diante disso, cabe ressaltar que no campo da educação a perspectiva teórica histórico-cultural de Vygotsky traz inúmeras contribuições aos estudos realizados com sujeitos com necessidades educacionais especiais, pois evidencia o papel das interações sociais nos processos de desenvolvimento humano. Nesse sentido Vygotsky (1997) pontua que a deficiência é muito mais social do que biológica, sendo as limitações e fragilidades impressas pelo contexto social.

Carneiro (2006) ressalta que a intenção de Vygotsky não era separar o sujeito biológico, do social, mas enfatizar que o sujeito singular, somente se singulariza na e pela cultura, isto significa que este é social e historicamente constituído, que suas possibilidades de desenvolvimento dependem de outros membros de sua cultura.

Segundo Vygotsky (1997) a educação de pessoas com deficiência não deve ser minimalista, nem reducionista; ressaltando que:

As teorias pedagógicas minimalistas e pessimistas (...) tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso profundo a um adestramento, é dizer, que tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semianimal. A obediência é a exigência fundamental. A obediência é a condição fundamental que se coloca nesta criança. O cumprimento automático de hábitos úteis se considera o ideal de toda sua educação. (VYGOTSKY, 1997, p. 244)

Rego (1995) esclarece que para Vygotsky as relações sociais ocupam lugar de destaque na aprendizagem e desenvolvimento, sendo que o desenvolvimento cognitivo do sujeito é para ele identificado a partir de dois níveis: real e potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às funções e capacidades que o sujeito já aprendeu e domina. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se a aquilo que o indivíduo é capaz de resolver, a partir da mediação de outro indivíduo mais experiente. Assim evidencia a necessidade de o educador posicionar-se como um mediador da aprendizagem no sentido de ser o elo de interação entre o aluno e o objeto de conhecimento durante todo o processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

Anache (2010) esclarece que para Vygotsky a aprendizagem é essencialmente social, condicionada pela relação sujeito-ambiente, ou seja, que os indivíduos aprendem e interagem em um determinado grupo social, estabelecendo relação entre o seu “eu” e o social, sendo assim, a exclusão educacional dos educandos com NEE pode trazer grandes prejuízos ao seu desenvolvimento.

Pinho (2005) salienta que a necessidade de implantação nas escolas de uma rede de apoio à educação

---

inclusiva com uma equipe interdisciplinar de profissionais com vistas a ampliar a atenção integral à saúde do educando com NEE, orientando quanto à legislação e sensibilizando a comunidade escolar para o convívio com as diferenças.

Quanto à composição dessa equipe multiprofissional Sá (2007) relaciona os seguintes profissionais: oftalmologista, assistente social, psicólogo, neurologista e terapeuta, os quais devem atuar de forma interdisciplinar.

Fávero (2007) complementa ao ressaltar que o professor de educandos com NEE deve trabalhar em parceria com outros profissionais, os quais também devem atuar junto ao educando e sua família, tais como professor de atendimento educacional especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta.

Diante desses desafios Ministério Público Federal (2014) salienta que no âmbito político-pedagógico faz-se necessário que todas as escolas eliminem suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, que os educadores recebam formação específica que os habilite a conhecer a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de NEE, a criação de um ambiente adequado para a aprendizagem com a utilização de materiais didáticos e pedagógicos adaptados, bem como o estabelecimento de interações positivas entre os educandos com NEE, professores e demais colegas.

Nesse sentido cabe ressaltar que nesse processo é preciso é incluir educação física adaptada. Palma (2010) explica que a inclusão de pessoas com NEE nas aulas de Educação Física está garantida na legislação, todavia há uma distonia entre o que essas leis indicam e o que de fato ocorre na prática escolar. Isso se dá na maioria das vezes pela má formação dos professores de Educação Física e a falta de acessibilidade na arquitetura das escolas, o que faz muitos professores se sentirem pessimistas e inseguros em relação à inclusão.

Silva (2008) afirma que a educação física inclusiva precisa de uma prática sócio-político-pedagógica capaz de materializar-se em uma nova educação física escolar e novos caminhos a serem percorridos. E só será possível acontecer isso se o professor se apropriar dos aspectos que caracterizam a reflexão crítica e ter como meta de trabalho a transformação social e educacional.

Diante dessas implicações Fávero (2007) esclarece que a escola atual precisa urgentemente se reorganizar, pois de uma maneira geral, ainda é possível encontrar nas instituições escolares atuais: a limitação de recursos humanos e materiais, a presença de práticas discriminatórias, excludentes, a limitação de tempo destinado ao pensar e re-planejar a ação educativa com base na observação das necessidades dos alunos, enfim, ainda prevalece um modelo de escola que trata a todos como se fossem iguais nos aspectos em que são diferentes e diferentes nos aspectos em que são iguais.

### **3. METODOLOGIA**

O presente estudo foi construído a partir de uma abordagem qualitativa. O uso dessa abordagem é de fundamental importância, pois na perspectiva de Minayo (2007) através da mesma é possível obter a aproximação do pesquisador com a realidade, uma vez que, permite uma relação de intersubjetividade,

---

interação social entre pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Nesse sentido é possível salientar que esse tipo de abordagem é pertinente no sentido de encontrar respostas para o problema que norteia essa pesquisa, a saber, quais são as possibilidades e dificuldades percebidas pelos docentes no processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais nas séries finais do ensino fundamental.

O método escolhido foi de estudo de caso, pois na perspectiva de Shaughnessy (2012), constitui-se enquanto uma fonte potencialmente rica de informações sobre indivíduos ou grupos, possibilitando insights sobre as causas, nuances e sutilezas do comportamento das pessoas que uma abordagem grupal poderia omitir.

O local da pesquisa foi uma escola pública do município de São Félix, Ba e a população a qual a mesma foi aplicada foram seis docentes de educandos com NEE das séries finais do ensino fundamental (compreendidas entre o 6º ao 9º ano). Dentre os entrevistados a média de idade foi 48 anos, sendo que cinco deles pertence ao sexo feminino enquanto um ao sexo masculino. Todos possuem graduação específica para a área da educação na qual atuam, sendo que dois são especialistas e um é mestrando. A quantidade de educandos com NEE que ensinam possui variações de 1 a 4 por turma.

Foram incluídos na pesquisa apenas os educadores das séries finais do ensino fundamental que possuíam educandos com NEE matriculados em suas classes e que esteavam presentes no dia da coleta, bem como, decidiram voluntariamente participar. Portanto não fizeram parte do estudo os educadores que não se enquadraram nesse perfil e nem os demais funcionários da instituição escolar.

O instrumento de coleta utilizado de dados foi aplicação de entrevistas abertas, as quais possibilitaram aos pesquisados, liberdade para refletir e responder as questões propostas.

Os dados qualitativos foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1987) a fim de apontar os resultados. De acordo com Minayo (2007) uma das formas desse tipo de análise é a temática, a qual apoiada em um referencial teórico consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação por meio das seguintes etapas básicas: leitura minuciosa indo além do escrito, codificações e recortes fazendo uma decomposição dos dados e buscando relações entre as partes decompostas, classificando em categorias e subcategorias. Com posterior interpretação desses resultados a partir da relação com referencial teórico sustentado no trabalho, fazendo os devidos acréscimos quando necessário na busca de chegar a uma compreensão que vai além do descrito e analisado.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os dados fornecidos pelas entrevistas foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1987) com modificações propostas por Minayo (2007). A aplicação desta técnica consistiu em operacionalizar as falas agrupando-as em categorias com vistas à classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por distinção e posteriormente agrupando-os por afinidade, convergências e aproximações. Após transcrição foi realizada leitura minuciosa e atenta do material coletado nas entrevistas e em seguida efetuado o recorte dos

---

conteúdos, em função de suas significações, os quais se constituíram em unidades de análise sugerindo as seguintes categorias e subcategorias:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
CATEGORIA I <b>Significado da inclusão escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração</li> <li>• Socialização</li> </ul>
CATEGORIA II <b>Práticas inclusivas de ensino-aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades grupais</li> <li>• Atividades adaptadas</li> <li>• Formação de vínculo afetivo</li> </ul>
CATEGORIA III <b>Necessidades no processo de inclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitação específica</li> <li>• Auxílio psicopedagógico</li> <li>• Acessibilidade</li> </ul>

**Quadro 01: Distribuição das categorias e subcategorias**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

A primeira categoria apreendida a partir das falas dos sujeitos participantes está relacionada ao “significado da inclusão escolar”, que por sua vez, subdividiu-se em duas subcategorias, as quais são apresentadas abaixo com a ilustração de suas respectivas unidades de análise e ladeadas pela frequência de verbalizações.

<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISE</b>	<b>F</b>
<b>Integração</b>	“[...] Para que possa se inteirar no grupo (S3); o aluno está incluído em todas as atividades escolares (S4); possibilitar que esses alunos com NEE possam estar participando do processo de ensino e aprendizagem junto com outros (S6).”	03
<b>Socialização</b>	“[...] A inclusão é um paradigma social [...] ela precisa de instrumentalização [...] a escola não é só conteúdo [...] é cidadania, é o respeito ao corpo do outro, respeito ao espaço do outro [...] o respeito às normas (S2); são ações diferenciadas [...] uma socialização, que eles não se sintam diferentes dos outros (S5).”	02
<b>Total</b>		05

**Quadro 02: Distribuição das subcategorias e unidades de análise da Categoria I**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

Foi possível perceber na subcategoria “integração” que muitas falas expressam uma compreensão do conceito de inclusão como sendo integração, ou seja, como uma possibilidade de juntar os alunos com NEE e demais alunos em um mesmo espaço de aprendizagem, sem oferecer condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva Marchesi (2004), ressalta que a necessidade de integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregada, portanto, ela necessita ser realizada nas devidas condições, para que aconteça de forma positiva.

Desse modo, embora haja uma visão muito frequente e equivocada em confundir a inclusão escolar com integração, Glat (1997), esclarece que educação inclusiva é uma proposta que sugere não a mera integração, mas mudanças na concepção de ensino e transformação das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos.

Com base na subcategoria “socialização” fica evidente que há também outra compreensão do significado de inclusão atrelado ao conceito de socialização, embora essa visão seja expressa por uma menor quantidade dos sujeitos participantes.

De acordo com Dayrell (2007) durante a condição juvenil a socialização está no centro do desenvolvimento, pois é uma fase em os indivíduos se desenvolvem nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocamos ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos. Isso significa que os amigos do grupo constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros.

Nesse contexto grande contribuição é dada por Delors (1998) ao apontar quatro pilares que podem ser tomados como bússola para orientação rumo à educação do futuro, especialmente para a educação inclusiva: aprender a conhecer, que se refere ao prazer de construir e reconstruir o conhecimento; aprender a fazer – está relacionado a um fazer que vá além da pura qualificação profissional, mas implica em competência pessoal para enfrentar situações novas; aprender a viver juntos – diz respeito ao exercício da compreensão do outro, ressaltando a interdependência, a cooperação e administração de conflitos e por fim, aprender a ser – implica em desenvolvimento integral da pessoa com ênfase para uma educação integral.

Desse modo fica evidente que a socialização é uma dimensão da educação, no entanto, educar alunos com NEE de forma inclusiva pressupõe não somente aprender a viver juntos, mas requer intervenções educacionais individualizadas para que todos os alunos tenham reabilitadas suas dificuldades, estimuladas suas habilidades e respeitada sua singularidade, viabilizando um desenvolvimento em plenitude (ARRUDA, 2014).

A segunda categoria está relacionada ao “significado da inclusão escolar”, que por sua vez, subdividiu-se em três subcategorias, as quais são apresentadas abaixo com a ilustração de suas respectivas unidades de análise e indicativo da frequência de verbalizações.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	F
<b>Atividades grupais</b>	“[...] Sempre colocava ele em grupo, aproximando os colegas dele, mostrando aos outros colegas que ele tinha a mesma capacidade deles. (S1); [...] a gente tenta incluir ele [...] aquele grupo que tem mais adaptação aquele aluno. As atividades em equipe geralmente a gente faz com aquele colega que tem mais acesso com ela. (S4); [...] Procurei trabalhar com alfabeto em libras com todos os alunos e fizemos exposição, ele se emocionou [...] a linguagem dele estava sendo trabalhado por todos (S5); [...] Depois eu coloco ele com os outros e trabalho essa necessidade de ter cuidado com o colega que tem NEE para que ele também participe com o outro (S6).”	04
<b>Atividades adaptadas</b>	“[...] A gente faz a prova oral (S-2); Faço também perguntas oralmente, de cálculo (S-3); [...] A gente faz uma atividade à parte, copiada para o aluno que tem baixa visão, a gente faz com as letras grandes (S-4); Na hora da prova o professor pergunta a ele e ele fala, aí o professor anota exatamente como ele falou (S-5); A gente faz uma fonte maior [...] a gente tenta fazer as avaliações em Libras [...] converso com os colegas para ter cuidado com ele para não arremessar a bola no rosto, pra ele não tropeçar e cair (S-6).”	05
<b>Formação de vínculo Afetivo</b>	“[...] A deficiente física diz: “Ô pró porque você se saiu de mim?” e fica conversando comigo o tempo todo. (S1); [...] ela reage como uma criança que nesse instante te ama daqui alguns momentos te odeia e te adora de novo. [...] existe entre eles os próprios alunos uma visão mais carinhosa em relação a esses que têm mais problemas. (S2); agente busca estratégias de conseguir tocá-lo [...] para que ele participe [...] Eu procuro estar o mais próximo possível dele (S3); [...] converso com os colegas para ter cuidado com ele. (S6)”	04
<b>Total</b>		13

**Quadro 03: Distribuição das subcategorias e unidades de análise da Categoria II**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

Verificou-se na subcategoria “atividades grupais” que existe um consenso entre a maior parte dos sujeitos entrevistados em se apoiar na interação grupal como forma prática de trabalhar a inclusão escolar. Existe uma valorização da interação de saberes e experiências, ou seja, pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, valorizando saberes e experiências de todos.

Nesse sentido tal atitude vem a corroborar com as perspectivas de Anache (2010) e Rego (1995), ambos esclarecem a visão de Vygotsky em relação à aprendizagem como sendo essencialmente social e condicionada pela relação sujeito-ambiente, ou seja, que os indivíduos aprendem e interagem em um determinado grupo social, estabelecendo relação entre o seu “eu” e o social, com ênfase para o papel do educador como mediador desse processo de aprendizagem.

Diante dessas implicações, Damiani (2008) explica que os benefícios do trabalho colaborativo em educação estão diretamente relacionados ao aumento da motivação e da aprendizagem significativa se ampliou para além dos conteúdos escolares, configurando-se como fundamental para o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas e em consequência disso, possibilitando aos educandos, engajamento em argumentações lógicas, exposições de ideias e aumento do nível de aspiração escolar, aspectos esses essenciais para que uma pessoa se torne um aprendiz bem-sucedido.

A subcategoria “atividades adaptadas” aponta para a adoção mínima de práticas educativas adaptadas às necessidades específicas dos educandos com NEE, com ênfase para um tipo de avaliação escolar diferenciada e uma prática integrativa da atividade física escolar.

Diante dessas questões é possível retomar Gomes (2007), Aranha (2006) e Palma (2010) os quais argumentam que a característica central da educação inclusiva é flexibilização curricular, o que implica, em ajustes e modificações nas diferentes instâncias curriculares, inclusive nas técnicas de avaliação e adaptação da educação física escolar.

Ministério Público Federal (2004) aponta que para viabilidade da escolarização dos educandos com NEE, deverá ser oferecido para o educando com surdez o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), intérprete de Libras e ensino de Português para surdos; para o educando com deficiência visual, o sistema Braille, orientação e mobilidade; e tanto para educandos com surdez e deficiência auditiva como também deficiência motora, torna-se necessária à utilização de soroban, das ajudas técnicas, incluindo informática adaptada, mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa, tecnologias assistivas, informática educativa, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos, atividades da vida autônoma e social etc.

A subcategoria “formação de vínculos afetivos” evidencia uma tendência entre os sujeitos entrevistados de ressaltar a importância das manifestações afetivas junto às relações educador-educandos sem NEE e educando com NEE durante todos os momentos da rotina escolar e também durante as aulas de educação física.

Com base nessa concepção grande contribuição é dada por Rodrigues (2011) ao discutir o tema interdependência entre afetividade e cognição, uma vez que, compreende o homem como um ser social-afetivo, sendo fundamental o papel do educador enquanto facilitador de bons relacionamentos, da interação, cooperação e em consequência, esse tipo de ambiente relacional irá influenciar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem.

A terceira categoria está relacionada às “necessidades no processo de inclusão”, que por sua vez, subdividiu-se em três subcategorias, as quais são apresentadas abaixo com a ilustração de suas respectivas unidades de análise e indicativo da frequência de verbalizações.

---

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE ANÁLISE	F
<b>Capacitação Específica</b>	“[...] É a falta de especialização pra gente [...] isso dificulta um pouco [...] eu estava até procurando fazer um curso que pelo menos me ajudasse com o deficiente visual porque é muito difícil e também a deficiente auditiva (S1); [...] você estuda numa faculdade de Pedagogia que ela não trata de casos de educação especial [...] a gente teve curso de libras, por causa da política, não sei o que aconteceu, parou. (S2); não existe preparação [...] a gente mesmo vai tentando criar estratégias todos os dias. (S3) [...] a gente tinha que ter assim um curso, como trabalhar com aquele aluno que tem NEE [...] a gente não tem essa preparação (S4); procuro pesquisar e me informar (S5); no meu curso de formação tive duas disciplinas que foram: atividade adaptada e depois eu fiz uma optativa voltada a portadores de NEE (S6).”	04
<b>Auxílio Psicopedagógico</b>	“[...] a gente tem uma psicopedagoga que dá orientação de como trabalhar com esses alunos (S6); [...] sempre busco ajuda da psicopedagoga que temos aqui (S1).”	05
<b>Acessibilidade</b>	“[...] o banheiro, a rampa e a cadeira (S1); [...] tem a ladeira lateral (rampa) (S2); [...] rampa [...] acesso ao banheiro. (S3); [...] rampa (S4); [...] houve mudanças na estrutura física do banheiro, criaram rampas para o cadeirante (S5).”	04
<b>Total</b>		13

**Quadro 04: Distribuição das subcategorias e unidades de análise da Categoria III**

**Fonte: Elaboração própria (2016)**

Ao se analisar a subcategoria “capacitação específica” identifica-se um anseio muito grande por de quase todos os sujeitos em relação à necessidade de se preparar de modo mais eficaz para a prática educativa inclusiva através de cursos de formação continuada.

Tais aspectos mantêm relação direta com as ideias defendidas Maraschin (2003) na fundamentação teórica dessa pesquisa, ao enfatizar que a atuação de forma eficaz em escolas inclusivas implica na formação continuada dos educadores.

Vitaliano (2007) esclarece que a inclusão de alunos com NEE requer professores capazes de promover sua aprendizagem e participação. No entanto, a maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino se encontra despreparada para assumir esta responsabilidade. Portanto, torna-se extremamente necessário empreender ações para promover a preparação desses educadores através dos cursos de graduação e de pós-graduação e em programas de formação continuada.

Em relação à subcategoria “auxílio psicopedagógico” é importante ressaltar que alguns sujeitos entrevistados buscam no profissional psicopedagogo, o apoio e orientação para a promoção da prática educativa inclusiva.

Segundo Beauclair (2006) o fazer psicopedagógico atua de modo a proporcionar o desenvolvimento

da motivação e o potencial cognitivo do sujeito, estabelecendo uma inter-relação entre família, sujeito e escola, sendo o psicopedagogo um profissional imprescindível para a construção de um sistema educacional inclusivo, através do qual, seja garantida a qualidade de ensino a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Conforme analisa Porto (2009), pensar no fazer psicopedagógico na instituição escolar atualmente, implica assumir uma concepção preventiva (e quando necessária curativa) capaz de oferecer a comunidade escolar e especialmente ao educador um conhecimento personalizado e psicopedagógico do educando, assim como, o planejamento de intervenções oportunas, para evitar o aparecimento ou agravamento de problemas de aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva Solé (2001) esclarece que quando as adaptações curriculares ocorrem em função de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), estamos diante de um quadro de Adaptação Curricular Individualizada (ACI), a qual é norteada pelo diagnóstico psicopedagógico institucional escolar, visando eliminar as dificuldades de aprendizagem e promover o atendimento às necessidades educacionais especiais desses educandos, favorecendo sua escolarização.

A subcategoria “acessibilidade” apresenta um consenso entre os sujeitos ao expressar a existência de mudanças na estrutura física da escola com vistas à efetivação da inclusão escolar.

Os aspectos apontados são corroborados por Palma (2010) ao explicar que a inclusão é imprescindível à existência da acessibilidade na arquitetura das escolas.

Ministério Público Federal (2004) pontua que no âmbito político-pedagógico faz-se necessário que todas as escolas eliminem suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo ou não alunos com deficiência nelas matriculados no momento conforme as leis 7.835/89, 10.048 e 10.098/00.

Schirmer (2007) complementa ressaltando a necessidade de acessibilidade arquitetônica nos espaços comuns aos demais não deficientes físicos a fim de que não haja segregação, sendo assim, devem adaptados para o uso de todos: pátios, caminhos, salas, brinquedos, piso, rampas, carteiras, transmitindo por meio desses ambientes e equipamentos segurança e conforto.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo apontou que embora a proposta de educação inclusiva tenha provocado uma mudança no trabalho docente e acessibilidade arquitetônica, ainda não é possível constatar uma reestruturação da prática pedagógica frente aos desafios e necessidades que se colocam à educação nesse contexto, pois os resultados revelaram as experiências relatadas se enquadram muito mais no conceito de integração e socialização do que a inclusão de fato. Isso, torna evidente que a instituição escolar pesquisada encontra-se no processo de transição para a inclusão, o que implica em melhor compreensão do conceito de inclusão, em ressignificação e ampliação das experiências educativas inclusivas com base na flexibilização e adaptação curricular, inclusive em relação à prática da atividade física escolar adaptada.

---

Nestas análises, detectou-se que a efetivação do processo de inclusão educacional, exige além da necessidade de reestruturação da prática pedagógica, também se faz necessária à busca constante pelo aprimoramento dessa prática por meio de formação continuada específica, apoio de outros profissionais, especialmente o psicopedagogo, isso em consonância com a complexidade que é educar na diversidade, com vistas a contribuir para a formação crítica de todos os educandos, inclusive aqueles com NEE.

Contudo, tais ações precisam ser acompanhadas de políticas públicas que corroborem para a sua efetivação, possibilitando as devidas mudanças de cunho físico material (referente aos recursos necessários à prática docente inclusiva elencada nessa pesquisa). Também, é fundamental a existência de educadores que não resistem a esse desafio, conforme pontua Gomes (2007).

Assim, sugere-se estudos futuros que explorem a inclusão escolar de educandos com NEE nas séries finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano) uma vez que, a maioria pesquisas encontradas estão voltadas para as séries iniciais e também porque nessa nova etapa do ensino fundamental ocorre uma mudança na dinâmica do trabalho docente, com o aumento do número de disciplinas e conseqüentemente da quantidade de educadores e complexidade dos conteúdos estudados, ampliando a discussão nesta área, favorecendo, sobretudo, o acesso desta população à educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Mauro Martins. **O que é ouvir**. Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP. vol. 07 n° 02 agosto/dezembro, 1990.

ANACHE, Alessandra Ayach. **As contribuições da abordagem histórico- cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental**. In: Educação especial: diálogo e pluralidade/ organização de Cláudio Roberto Baptista, Kátia Regina Moreno Caiado e Denise Meyrellesde Jesus... et alii. Porto alegre: Editora Meditação, 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: A Fundamentação Filosófica** - 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ARRUDA, Marco Antônio; Mauro de Almeida. (coord.). **Cartilha de inclusão escolar: Inclusão baseada em evidências científicas**. Ribeirão Preto, São Paulo: domínio público, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Eder/Downloads/cartilha\_inclusao\_escolar.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1987.

BEAUCLAIR, João. **Para entender Psicopedagogia: perspectivas atuais desafios futuros**. – Rio de Janeiro Wak, 2006.

BUBER, Martins. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo, Perspectiva, 1982.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural**. IN: Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas/ organização Cláudio Roberto

Baptista; Adriana Marcondes Machado... [et al].- Porto Alegre: Meditação, 2006.

CARVALHO, Maria Paula Rodrigues Sequeira de. **Instituto Politécnico de Viseu**. Millenium. 40: 161-184, (2011). Adaptação dos Idosos Institucionalizados. Disponível em:< <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium40/12.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DUCK, Cíntia. **Educar na diversidade**: Material de Formação Docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; Pantoja, Luísa de Marillac P; Mantoan, Maria Tereza Égler. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

GOMES, Adriana L. Limaverde (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, Claudia; Rey, Fernando Luís Gonzalez. **Inclusão Escolar**: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. Campinas, São Paulo: PUC, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de educação Básica, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARASCHIN, C; FREITAS, L.B.L; CARVALHO, D.C. **Psicologia da educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto alegre: UFRGS, 2003.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade.

---

Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: SEESP. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

PALMA, L. E. **Alunos com deficiência física:** a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, maio/ago. 2010.

PINHO, PAULO FREITAS. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão,** Brasília. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional:** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Eduardo Pedro. **Afetividade na relação professor-aluno.** EFDportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, N° 153, Febrero de 2001. Disponível em: <file:///F:/Transcri%C3%A7%C3%A3o%20EM%20Andamento12/Afetividade%20na%20rela%C3%A7%C3%A3o%20professor-aluno.html>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** Trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão e o ensino regular.** Revista FACEVV, Número 1, 2º Semestre de 2008.

SCHIRMER, Carolina R. (org.). **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SHAUGHNESSY, John J. **Metodologia da pesquisa em Psicologia.** 9. ed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: MC Graw Hill 2012.

SILVA, R. H. R. **Dilemas da Perspectivas da Educação Física Diante do Paradigma da Inclusão.** Revista Pensar a Prática, 11/2: 125-135, maio/ago. 2008.

SOLÉ, Isabel; NEVES, Beatriz Affonso. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

---

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000106&pid=S1516-7313201000030000600018&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000106&pid=S1516-7313201000030000600018&lng=es). Acesso em: 20 set. 2014.

VASQUES, Carla K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

VITALIANO, Célia Regina. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium40/12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

---

Rimènia Leal Capistrano  
rimenialeal@hotmail.com

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II (2013) e Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Estadual da Bahia (2015).

Faculdade Adventista da Bahia

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Caderno de Educação e Cultura 2016  
Caderno Especial

## AVALIAÇÃO INOVADORA OU TRADICIONAL DA APRENDIZAGEM: O QUE PRÁTICA A ESCOLA?

### RESUMO

Esse artigo traz uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, a qual implica em conhecer as concepções de ensino-aprendizagem e as de avaliação, bem como as relações existentes entre si. Abordamos as concepções fundamentadas na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Construtivista por se tratar das concepções que fundamentam a prática pedagógica dos professores e professoras da Educação Básica e que trazem no seu bojo uma concepção de avaliação, bem como os instrumentos a serem utilizados na coleta dos dados das aprendizagens. Para tanto, nos apoiamos teoricamente nos estudos de Luckesi (2005, 2009), Hoffmann (2009, 2010), Fernandes e Freitas (2007), Moretto (2005), Vasconcelos (2008), dentre outros. Verificamos que, apesar dos avanços no campo teórico, a avaliação classificatória continua permeando a prática avaliativa dos professores.

### Palavras-chave:

Avaliação. Ensino/Aprendizagem. Instrumentos Avaliativos.

### 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação a avaliação da aprendizagem escolar sempre teve seu papel bem definido, fato que ocorre perenemente desde a implantação do ensino no Brasil pela Companhia de Jesus. Assim, diante da importância histórica consolidada pela avaliação, muitas pesquisas são realizadas a fim de desvendar a funcionalidade e finalidade do processo de avaliação. Não obstante, o presente artigo foi pensado e desenvolvido com vistas a um aprofundamento sobre os estudos acerca da avaliação da aprendizagem que acontece na escola de educação básica.

Durante o período de observação do Estágio Supervisionado II em uma escola pública de Salvador, numa turma de Ensino fundamental I, surgiram inquietações as quais originaram o tema em estudo, que busca responder à seguinte questão: A prática avaliativa da escola de Ensino Fundamental I encontra-se sustentada por uma concepção classificatória ou emancipatória?

Dessa forma, temos como objetivo geral investigar sobre as concepções que norteiam a prática avaliativa dos professores do Ensino Fundamental I e como objetivos específicos: conhecer as concepções de ensino-aprendizagem, bem como as concepções de avaliação existentes no ambiente escolar; discutir sobre a importância dos instrumentos de avaliação adotada no contexto escolar e, por fim, refletir sobre a prática avaliativa dos professores do Ensino Fundamental I.

Para tanto, este artigo está dividido em três seções, as quais irão tratar sobre as relações existentes entre a concepção de ensino-aprendizagem e a concepção de avaliação; e a importância dos instrumentos de avaliação e as reflexões sobre a prática avaliativa dos professores do Ensino Fundamental I. Estas seções serão discutidas ao longo de todo o artigo, contando com um referencial teórico que discorre sobre a temática.

A metodologia empregada para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Cervo et al. (2007, p. 61), consiste em “um meio por excelência de formação e constitui um procedimento básico para os estudos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Além do levantamento bibliográfico, trazemos os dados coletados no período de observação através de análise de documentos oficiais da escola, entrevistas com professores e gestores. Estes dados, somados às teorias educacionais aqui apresentadas, servirão para elucidar de modo sistematizado a temática em questão.

## **2. AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**

Dentro de um contexto histórico-social a escola vem funcionando como um aparelho ideológico do Estado, voltado para os interesses das classes sociais dominantes. Por esse motivo sua dinâmica acontece em consonância com suas concepções de ensino, as quais traduzem sua missão, visão e valores.

No Brasil dos séculos XVI e XVII, período em que se configurava a ascensão da burguesia como classe hegemônica, surge a Pedagogia Tradicional, trazida pela Companhia de Jesus, cujo objetivo era domesticar e catequizar os nativos, visando o estabelecimento da sua doutrina cristã. A essência desta pedagogia está na reprodução dos conteúdos, consolidados como verdades absolutas e incontestáveis, por meio de uma metodologia expositiva que preza a memorização como forma de aprendizagem de um conhecimento compartimentado, separado por disciplinas para melhor absorção das informações.

A relação entre professor e aluno se dá verticalmente, de modo que o professor, arbitrariamente, assume a posição de detentor do saber e o aluno, de forma passiva, ocupa o lugar de ouvinte do conhecimento, não cabendo nesta relação espaço para reflexões e questionamentos, pois, segundo Hoffmann (2009, p. 58 e 66).

---

Na maioria das escolas, a ação do professor é limitada a transmitir e corrigir. O processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elo de continuidade, desconectado em termos de progressão na construção do conhecimento. O aluno memoriza respostas e soluções sem compreendê-las acumulando sérios não entendimentos a respeito de questões importantes a sua aprendizagem.

Deste modo, a Pedagogia Tradicional sustenta teoricamente uma concepção de ensino e aprendizagem a qual traz em seu bojo uma concepção de avaliação. Nesta perspectiva, uma está a serviço da outra, de modo que o objetivo de se avaliar deve estar necessariamente ligado aos procedimentos de ensino desenvolvidos em sala de aula.

Desta maneira, realiza-se a pedagogia do exame, uma concepção avaliativa delegada a partir dos ideais da Companhia de Jesus. Conhecida como tradicional, a prática avaliativa desenvolvida pelos padres jesuítas seguia todo um ritual para avaliar os educandos. Geralmente, era convocada uma banca examinadora, cuja função era julgar, classificar e sentenciar os alunos. As sentenças vinham em forma de castigo físico e/ou moral.

Atualmente, a forma de avaliar não está muito distante dessa prática, uma vez que a utilização das provas como único instrumento avaliativo é muito frequente.

Os exames acontecem de modo pontual e reservado em determinados períodos do ano, com data e hora marcada e têm como finalidade a classificação dos alunos. Nesta perspectiva, Luckesi (2005, p. 15-17) afirma que os exames escolares se configuram a partir das seguintes características:

- 1°. Têm por objetivo julgar e, conseqüentemente, aprovar ou reprovar os estudantes em sua trajetória nas séries escolares, no caso do ensino fundamental e médio [...].
- 2°. São pontuais, na medida em que o estudante deve saber responder às questões, aqui e agora, no momento das provas ou testes [...].
- 3°. São classificatórios. Todo exame classifica, minimamente, em aprovado e reprovado, e, no máximo, estabelece uma escala de valores, a partir da qual, para mais, aprova, e, para menos, reprova.
- 4°. São seletivos, na medida em que excluem os que “não sabem”, no contexto dos parâmetros considerados aceitáveis pelos examinadores.
- 5°. Conseqüentemente, são estáticos, enquanto classificam o estudante num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo [...].
- 6°. São antidemocráticos. Na medida em que os exames excluem educandos, não podem ser democráticos [...].
- 7°. Dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária. Com os exames os sistemas de ensino e o educador têm em suas mãos um instrumento de poder, cuja autoridade pode ser exacerbada em autoritarismo [...].

Esta concepção de avaliação acaba por favorecer a competitividade, seletividade e exclusão, ocasionando, conseqüentemente, a classificação, isto é, a separação entre aptos e inaptos.

Neste sentido, a prática avaliativa que acontece dentro dos preceitos de uma Pedagogia Tradicional converge para um olhar focado no exame e nos resultados como pilares do processo educativo, centralizando, assim,

---

as expectativas de toda comunidade escolar (alunos, professores, pais e sistema de ensino). Segundo Luckesi (2009, p. 21):

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai [...].

A partir da década de 1980 a concepção construtivista começa a fundamentar os currículos escolares das escolas brasileiras. Para Hoffmann (apud BECKER, 2009, p. 42):

A ideia de nada, a rigor, estar pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado em nenhuma instância como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais.

Nesta concepção de ensino e aprendizagem, ao contrário do que preza a Pedagogia Tradicional, os conteúdos são trabalhados de modo interdisciplinar, por meio de aulas dinâmicas que evocam a problematização dos desafios apresentados, conferindo ao educando a oportunidade de pensar, criar, argumentar, formular hipóteses sobre as questões colocadas, favorecendo, assim, a construção da autonomia por meio de uma aprendizagem significativa. Assim, esta concepção tem como eixo central o sujeito como agente participativo no seu processo de aprendizagem.

A relação entre professor e aluno, nesta perspectiva, se dá horizontalmente, tendo o diálogo como elemento fundamental desta relação. Neste sentido, o profissional de educação deixa de ser o detentor do saber por excelência para assumir a função de mediador do conhecimento.

Assim considerando, o ato de avaliar também ganha novas configurações, realizando-se de forma processual e dinâmica, visando sempre o acompanhamento da aprendizagem. Nessa perspectiva, Luckesi (2005, p. 17-19) apresenta algumas características da avaliação da aprendizagem:

- 1°. Tem por objetivo diagnosticar a aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho;
- 2°. é diagnóstica e processual, ao admitir que, aqui e agora, este educando não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mas, depois, se ele for cuidado, poderá apresentar as qualidades esperadas [...].
- 3°. é dinâmica, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas [...].
- 4°. é inclusiva, na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para o seu próprio desenvolvimento [...].
- 5°. decorrente do fato de ser inclusiva, é democrática, devido incluir todos [...]
- 6°. E isso exige uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, tendo em vista estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa [...].

A avaliação construtivista, também conhecida como inovadora, apresenta-se em três dimensões:

---

diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica, como primeira, presume a identificação do nível de aprendizagem concebido pelo discente, a fim de compreender as dificuldades e necessidades dos alunos para melhor encaminhar a ação educativa. Por outro lado, o professor, quando se propõe à observação intencional, pode, além de ajudar os alunos, também realizar uma autoavaliação de seu trabalho (LUCKESI, 2009, p. 82-83).

Do ponto de vista educacional a avaliação diagnóstica se torna importante, pois permite ao professor conhecer as habilidades que julga necessárias a uma apreensão de determinado conhecimento. Por outro lado, também possibilita a percepção das deficiências e causas das dificuldades de apreensão dos conteúdos pelos educandos. Por isso, essa dimensão avaliativa deve acontecer preferivelmente no início de uma unidade, semestre ou período letivo. Isso decorre do fato de que, segundo Vasconcellos (2008, p. 59):

Os momentos iniciais do processo ensino-aprendizagem têm se revelado como fundamentais [...]. Através de uma melhor fundamentação epistemológica, o professor se dá conta de que quando se enfatiza e investe de início na qualidade da aprendizagem, com o tempo há uma transferência, para a quantidade, colhendo qualidade e quantidade.

A dimensão formativa da avaliação entende-se como o processo que busca identificar as reais necessidades para o aproveitamento da qualidade da educação, levando em consideração a investigação como ponto de partida para analisar os acertos, os erros, podendo rever e inferir sobre eles.

Neste tipo de avaliação é possível, em períodos curtos, porém frequentes, localizar falhas nas estruturas das unidades de ensino e, a partir daí, adotar medidas corretivas. Isto significa dizer que avaliar formativamente é o mesmo que orientar o educando em suas atividades em um processo de construção e reconstrução.

Essa prática contribui para o desenvolvimento da autonomia dos discentes, na medida em que, ao invés de receber informações para depois reproduzi-las, o aluno passa, através de um processo de aprendizagem participativo, a construir o conhecimento. Além disso, é nessa forma de avaliar que acontece, não só por critérios e objetivos, mas de acordo com a subjetividade, esforço e participação do aluno, a identificação das deficiências em comportamentos, habilidades e capacidades dos educandos e, assim, o professor tem como intervir, empregando o reajuste do processo avaliativo (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30).

Em suma, a avaliação formativa pode ser conceituada, conforme Perrenoud (1999, p. 78 e 89), como:

Toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional [...], com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Já a dimensão somativa da avaliação tem como característica a verificação de comportamentos, atribuição de nota final, a aprovação do aluno ao fim de cada unidade de modo que indique ao professor subsequente o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra. Esta forma de avaliar se realiza em verificações extensas, ao final de determinado período de ensino (semestre, unidade etc.), compreendendo todo o ano letivo.

Nesta perspectiva de avaliação, o medo e as ameaças cedem lugar à curiosidade, à investigação e à construção

---

do conhecimento elaborado de maneira espontânea pelo educando, uma vez que a dinamicidade da avaliação mediadora abre espaço para novas tomadas de decisões, favoráveis à ação-reflexão-ação da prática de ensino (HOFFMANN, 2009, p. 59).

Assim, as concepções de ensino e avaliação, numa perspectiva inovadora, sugerem, em seus procedimentos educacionais, a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de transformar sua realidade pelo seu processo educativo de construir conhecimento.

### **3. A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

Qualquer que seja a concepção de ensino-aprendizagem, bem como a concepção de avaliação adotada pela escola, o ato avaliativo sempre recairá na necessidade do uso de instrumentos avaliativos, os quais são compreendidos como toda atividade intencionalmente planejada e que esteja de acordo com os objetivos gerais em educação e os específicos presentes no currículo escolar e que tenha como finalidade a orientação da ação de quem avalia.

Esses instrumentos servem também para fornecer um diagnóstico sobre o aprendizado do educando, permitindo ao educador a visualização do resultado do seu trabalho, bem como a indicação dos encaminhamentos para uma possível reorientação da sua prática pedagógica. Deste modo, os instrumentos avaliativos detêm muita importância no contexto educacional, uma vez que, segundo Vasconcellos (2008, p. 128):

O objetivo dos instrumentos de avaliação é levantar dados da realidade (em cima dos quais se dará o julgamento e os encaminhamentos necessários). Para que o julgamento possa se dar adequadamente, os dados obtidos devem ser relevantes [...], sempre numa perspectiva de aproximação à realidade como é.

Para Tancredi (2007, p. 1), “O acompanhamento do processo-aprendizagem é uma das responsabilidades do professor no seu trabalho em salas de aula.” Esse acompanhamento, segundo esta autora, acontece de várias maneiras, desde as informais (no dia a dia), até as mais sistemáticas.

Nestas maneiras de avaliar o professor, além de estruturar sua prática pedagógica avaliando-a e reelaborando-a sempre que necessário, pode, também, oferecer aos alunos um ensino rico em qualidade. Segundo Luckesi (2005, p. 87), “o exercício da avaliação exige três passos: coleta de dados, qualificação dos dados e tomada de decisão”. Esses passos se constituem nos recursos metodológicos utilizados para conceber a avaliação.

Assim sendo, a prova, os testes, questionários, fichas de observação, entre outros, comumente chamados de instrumentos avaliativos, são, na verdade, os instrumentos de coleta de dados para a ação avaliativa. Esses instrumentos de coleta de dados têm como função tornar evidente a realidade a ser avaliada. Isto significa dizer que a aplicação desses instrumentos serve para ampliar a possibilidade de observação do desempenho do educando pelo professor avaliador.

Na Pedagogia Tradicional o instrumento de coleta de dados mais utilizado pelos docentes é a prova escrita e os testes. Através da prova escrita e dos testes o professor pode verificar o que o aluno aprendeu ou não, uma

---

vez que os conteúdos cobrados nas questões requerem respostas coerentes com o ensino em sala de aula.

Embora esses instrumentos sejam caracterizados como tradicionais por serem utilizados para medir o conhecimento adquirido pelo aluno, aplicados em momentos pontuais, os mesmos podem ser de grande importância se forem aplicados segundo objetivos educacionais e de maneira adequada para a avaliação da aprendizagem que se deseja obter. Ou seja, para assim ser concebida a avaliação, a prova escrita, por exemplo, não deve apresentar como característica a exploração exagerada da memorização, falta de parametrização ou de critérios para correção e a utilização de palavras de comandos sem precisão de sentido no contexto (MORETTO, 2005, p. 101-104).

Ao contrário, a prova deve possuir características que possibilitem a aprendizagem do educando, características estas citadas por Moretto, (2005) como: enunciados contextualizados, paramentação nas cobranças das questões (que devem ser de natureza operatória e não transcritória) e favorável à exploração da leitura e da escrita do aluno, a fim de favorecer o desenvolvimento dessas habilidades. Neste sentido, a prova “deixa de ser um acerto de contas para se tornar um momento privilegiado de estudo” (MORETTO, 2005, p. 123).

A prova operatória é essencialmente importante para o desenvolvimento do educando, uma vez que possibilita o exercício da leitura e da escrita. Conforme Ronca (1991, p. 37):

A contextualização impressa nas questões impõe ao aluno que deixe de lado a simples ação da memorização, para poder colocá-la (tal-ação) a serviço e em função do que foi lido. A relação que se estabelece já não é mais leitor-pergunta, mas leitor-contexto, via texto.

Desta maneira, evidencia-se a complexidade e responsabilidade do educador na hora de avaliar, fazendo-se necessária uma criteriosidade, eficácia e eficiência no que diz respeito à elaboração desses instrumentos para a avaliação, “a qual deve apresentar uma linguagem clara, contextualização, transparência, compatibilidade com o que é ensinado no dia a dia, abrangência de conteúdos significativos, reflexíveis, além de possuir uma objetividade” (VASCONCELLOS, 2008, p. 128).

O cuidado do professor no momento da verificação (correção) desses instrumentos é muito importante, no sentido de que, ao corrigir a prova ou qualquer outro instrumento para a avaliação, o educador precisa evitar erros no tocante à análise das respostas dos alunos. Esse procedimento é necessário para que se possa evitar qualquer comprometimento do processo educativo dos discentes.

Neste sentido, Luckesi (2009, p. 74) defende a ideia de que os professores definam antecipadamente o que é relevante ou não, com o propósito de se estabelecer uma análise de dados importantes a serem avaliados, pois, ainda segundo o autor:

A definição de dados relevantes e sua utilização na avaliação evitará o arbítrio momentâneo e emergente do professor no instante de construção e utilização dos instrumentos e, conseqüentemente, evitará o arbítrio na qualificação do aluno, tendo em vista sua aprovação ou reprovação.

Esta perspectiva trazida pelo autor faz alusão à modalidade inovadora da avaliação, a qual propõe a utilização dos instrumentos de acordo com os pressupostos e princípios da Pedagogia Construtivista.

---

Nesta concepção, o uso dos instrumentos avaliativos vai além da verificação de resultados, serve como recurso para a obtenção de dados referentes à aprendizagem do aluno ao longo de todo processo educativo, sendo um subsídio para o acompanhamento das aprendizagens e as possíveis intervenções mediadas pelo educador. Nessa linha de argumentação, Hoffmann (2009, p. 48) afirma:

A finalidade essencial dos testes em educação vai além da aplicação e resultados, eles servem como fundamento para a ação educativa, por meio de um procedimento investigativo como ponto de partida para o “ir além” no acompanhamento do processo de construção do conhecimento [...], pois toda tarefa realizada pelos alunos deve ser investigada pelo educador.

Além da prova, há outros instrumentos para a avaliação, os quais são representativos da Pedagogia Construtivista, como: o portfólio, caderno de atividades, o memorial etc. O uso dos instrumentos de coleta de dados, em consonância com a avaliação formativa, preza e valoriza a qualidade da aprendizagem do educando. Haja vista serem os instrumentos os recursos que possibilitarão ao educador, em virtude de uma avaliação contínua e processual, a alternativa de planejar, avaliar e replanejar sua prática de modo que cada aluno possa ter assegurado o direito à aprendizagem com equidade, isto é, que o estudante adquira o mínimo dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento e autonomia.

Para isso, a empregabilidade dos instrumentos deve ser com qualidade, o que implica em planejar antes de construir os instrumentos para a avaliação, de modo que os conteúdos essenciais do ensino sejam selecionados e articulados com as atividades requeridas. A elaboração dos instrumentos, após o planejamento, também deve seguir alguns critérios, como, por exemplo, seguir a mesma metodologia, complexidade, nível e dificuldades de ensino dos conteúdos trabalhados. A linguagem precisa ser clara e a precisão deve estar presente.

Deste modo, esses instrumentos são importantes não só por possibilitarem o acompanhamento da aprendizagem, mas como, também, por tornar possível, através das suas análises, a identificação das dificuldades, avanços, retrocessos e necessidades dos discentes.

De tudo que foi discutido sobre os instrumentos avaliativos, o que se pode inferir é que num processo avaliativo esses instrumentos são de suma importância, pois consistem nas ferramentas utilizadas pelos profissionais em educação para orientá-los sobre a aprendizagem de seus educandos, ou seja, é através dos instrumentos que esses profissionais acompanham a aprendizagem, a reorganizam e a constroem juntamente com os alunos.

#### **4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

A nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na cidade de Salvador. Inicialmente, consultamos os documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar. De acordo com estes documentos, “a avaliação tem um caráter investigativo processual e cumulativo, visando identificar as reais necessidades para o aproveitamento da qualidade da educação”. Além disso, o Regimento Escolar, em consonância com o PPP, preconiza que a avaliação:

---

- 1°. Não é o momento final de uma etapa de trabalho, mas deve permear todo processo de ensino-aprendizagem.
- 2°. É um julgamento para provarmos como também um ponto de partida para se investigar acertos e erros, rever e intervir.
- 3°. É uma medida quantitativa, realizada no final da unidade. É um meio que conduz juízo de valor a respeito das potencialidades dos alunos.
- 4°. “a finalidade principal da avaliação é ajudar os educadores a planejar a continuidade do seu trabalho, ajudando-os a superar obstáculos e desenvolver autoconhecimento e autonomia” (REGIMENTO ESCOLAR, 2008, p. 24).

Diante dos princípios avaliativos estabelecidos nos documentos oficiais da escola, o que se pode compreender é que a escola pesquisada parece adotar uma prática avaliativa que tem por finalidade acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, através de avaliações diagnósticas e não estáticas.

O professor, neste momento avaliativo, deve se preocupar com que o aluno já compreendeu e não com o que o discente deveria ter aprendido, possibilitando, assim, ao profissional em educação rever suas metodologias e buscar novas e diferenciadas formas de inserir os educandos na sua prática educativa. Nisto consiste o estabelecimento de uma relação não dicotômica, e sim dialógica, na qual professor e aluno dependem um do outro para a construção do processo educativo. Neste sentido, pode-se afirmar que a prática avaliativa da escola encontra-se fundamentada nas dimensões diagnóstica, formativa e somativa da avaliação.

Entretanto constatamos que as aulas eram apenas expositivas, os conteúdos fragmentados com ênfase na memorização e o conhecimento centrado na figura do professor, o que se configura como uma concepção tradicional de ensino.

Observamos uma aula de revisão de prova na qual a professora fazia a correção do questionário solicitado para o estudo para prova. Este fato serviu para identificar a concepção que fundamenta a prática avaliativa da professora, a qual diverge da avaliação inovadora proposta pelos documentos oficiais.

Tal prática consistia em: reescrever as questões no quadro, de modo que, na medida em que a professora ia solicitando dos alunos as respostas, a educadora ia colocando no quadro as respostas correspondentes às questões.

Em outro momento, a professora se utilizou de um recurso tecnológico para realizar sua revisão, a TV Pen Drive. Sua ação, em primeira instância, nos pareceu animadora, uma vez que tal atitude nos fez acreditar que uma aula dinâmica iria acontecer. Entretanto, apesar da empregabilidade do recurso da TV, a professora conduziu a revisão de modo metodicamente tradicional, ou seja, sua aula se baseava em apenas repassar o assunto, fazendo perguntas, as quais requeriam a memorização por parte dos alunos. O resultado dessa aula foi alunos inertes, que, sem interagir com a professora, acabavam por expressar cansaço e insatisfação.

Esta metodologia utilizada pela educadora se baseia na concepção educacional que, segundo Hoffmann (2009, p. 29 e 68), se traduz na:

Prática avaliativa concebida como julgamento de resultados, baseada na autoridade e no respeito unilateral do professor. Impõe ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual.

---

As práticas de provas marcadas, recuperação, conferem ao trabalho do aluno um significado de obrigação que ele cumpre penosamente. Nessas ocasiões não se avaliam os educandos em suas crenças verdadeiramente espontâneas, mas os induzimos à memorização, à reprodução da fala do professor [...].

O recurso do questionário é tão valorizado pelos professores que se constitui como elemento fundamental na sua prática. Isto pôde ser evidenciado na experiência de observação que tivemos durante o estágio, em que o professor, em virtude de sua falta, deixou com o coordenador o exercício para ser aplicado com a turma. Esta preocupação pode ser originária do hábito de se elaborar as provas com base nas perguntas e respostas que se assemelham a estes questionários. Para Ronca (1991, p. 15), estes questionários exigem “sempre respostas que evidenciem a simplista ação da memorização de fatos, ideias, datas ou fórmulas”.

Ao entrevistarmos o gestor da escola, o mesmo relatou que há na escola semanas de prova. Segundo Ronca (1991, p. 19), “Tal semana faz convergir toda a ‘energia’ da escola para este evento”. Existem casos em que os educadores reservam a última semana do período letivo para a realização das provas, ocasionando, muitas vezes, a marcação de várias provas no mesmo dia. Este fato nos leva a pensar que existem escolas que, apesar de não apresentarem formalmente a semana de prova, fazem uso desse ritual em sua prática.

A semana reservada para a realização das provas consiste em um evento que deve ser eximido da prática escolar, uma vez que, quando este procedimento é superado, a consequência é “a diminuição do realce a avaliação classificatória, ficando mais fácil, porque mais coerente, dialogar com os alunos no sentido de diminuir a preocupação com as notas” (VASCONCELLOS, 2008, p. 108-109).

Nas escolas em que há semanas de prova os alunos ficam tensos e preocupados com as notas, estudam de maneira exaustiva a matéria, repassando-a, a fim de memorizá-la antes do dia da prova, a qual, em encontros previamente marcados, com data e hora previstas, além da presença do professor, que neste momento age como fiscalizador e controlador do limite de tempo para realização dos exames.

Todo esse ritual, somado à aflição de se dar conta da missão de atingir uma boa nota, acaba por gerar não só ansiedade, mas também medo nos alunos. Este sentimento se traduz nas reações fisicamente perceptíveis, como: mãos frias, respiração ofegante, coração acelerado e, em decorrência deste distúrbio, o psicológico do educando também é afetado e o resultado desse conjunto de fatores negativos são notas baixas e reprovações.

De acordo com Moretto (2005, p. 33):

Todo professor sabe que o momento da avaliação é aquele em que as emoções do aluno entram em ebulição. Nele se misturam sentimentos de ansiedade, medo, angústia, alegria, tensão, estresse, etc. Todos sabemos da frase de muitos alunos: “Professor, eu sabia tudo, eu estudei tudo, mas na hora da prova fiquei nervoso e deu branco” [...].

Esta situação acontece por causa das ideologias culturalmente construídas pelos educandos, “só se estuda se tiver prova, só se estuda para a prova, só se estuda se cair na prova e só se estuda o que vai cair na prova” (RONCA, 1991, p. 16).

Quanto aos instrumentos avaliativos, o gestor relatou fazer uso de seminários, oficinas e projetos educativos,

---

porém a prática de aplicação de exame (teste e prova) ocupa um lugar de destaque. Primordialmente, as aulas acontecem com o objetivo de explicar os conteúdos, os quais serão cobrados dos alunos através da memorização no dia da prova.

Os professores costumam adotar a prova por se tratar de um instrumento que traz comodidade, isto é, confere uma praticidade ao processo educativo, sendo mais fácil aplicar de uma só vez em único instrumento todos os conteúdos, bem como corrigindo todos de uma só vez, ganhando, assim, tempo livre. Por outro lado, os alunos se sentem mais seguros por acharem a prova um instrumento culturalmente valorizado e respeitado, o qual confere rigor a sua aprendizagem. A relação existente entre os atores da educação com a prova é tão evidente que, segundo Ronca (1991, p. 15):

A prova é o centro da vida da comunidade escolar, espécie de vedete acadêmica, ao redor da qual gira um arsenal de preparativos, pessoas e coisas. É um ritual que afeta departamento de impressão [...], professores, funcionários, e por fim, os alunos. É um momento repleto de expectativas, que modifica o cotidiano da escola, impondo-lhe um ritmo diferente [...]. O processo ocorre assim: o professor, dono da matéria [...], dá o conteúdo durante o mês... o aluno o recebe... e na hora da prova o “devolve”.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito à formação dos docentes que faziam parte da equipe pedagógica da escola. Em entrevista com alguns professores foi obtida a informação de que apenas um (a) dos (as) professores (as) tinha o Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo que os demais tinham somente o antigo Magistério e apenas poucos o Curso de Bacharelado. Isso nos faz refletir sobre em que condição está acontecendo a formação dos profissionais em educação. Além disso, não houve nenhum indício sobre cursos de formação continuada, fator essencial para a capacitação do educador. Neste sentido, Hoffmann (2009, p. 110) afirma ser isso:

Um fator muito sério, porque a avaliação nesses cursos é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas. Ou seja, o modelo que se instala em curso de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas [...]. A natureza da formação didática de alguns professores, na maioria das vezes, caracteriza-se por poucas disciplinas na área de educação, ao final do curso, e discussões rápidas no que se refere à avaliação.

A formação do profissional, e a sua constante especialização por meio de cursos de extensão, formações continuadas, ainda consistem nos meios essenciais para se obter o melhoramento da qualidade da educação, sobretudo no que diz respeito ao processo de avaliação, pois, através das observações sobre a prática avaliativa dos docentes do Ensino Fundamental I, somadas aos estudos das correntes teóricas sobre avaliação, podemos perceber que há ainda muitas dúvidas por parte dos professores sobre o verdadeiro significado da avaliação.

A confusão entre o ato de fazer prova, dar nota e resultados como ato de se realizar avaliação é uma constante entre os educadores. Por isso, o que podemos inferir é que somente através de muitos debates, explicações de fatos e ideias dos professores para a reflexão e o repensar de suas ações, juntamente com as discussões sobre a temática da avaliação da aprendizagem, se ajudará no processo de reconstrução e ressignificação dessa prática.

---

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem consiste num fenômeno que desde os séculos XVI e XVII possui um lugar de destaque no cenário educacional. Ainda nos dias atuais a avaliação da aprendizagem é um tema cada vez mais presente nas pautas de discussões entre os educadores. Fazendo-se um breve passeio sobre a história da avaliação escolar, podemos perceber as nuances deste fenômeno através das concepções de ensino e avaliação que fundamentam a prática pedagógica.

Perceber os fundamentos, as metodologias, a didática e os objetivos de cada uma dessas concepções serviu para estabelecer um panorama da educação, sobretudo sobre as relações existentes entre o processo de ensinar e avaliar.

Neste sentido, foi possível compreender que a avaliação da aprendizagem, seja ela realizada no bojo da Pedagogia Tradicional ou Construtivista, e o ato de avaliar guardam relações com as concepções de ensino idealizadas pela escola, a qual faz uso de procedimentos e instrumentos avaliativos para sua realização.

São muitos os discursos em prol de uma maneira inovadora de se avaliar, centrada no sujeito como construtor da sua aprendizagem e que traz em sua concepção muitos aspectos que vão de encontro à concepção conservadora de avaliação, a qual, segundo teóricos da educação, revela-se arbitrária e pode trazer consequências, comprometendo seriamente sua aprendizagem. Entretanto, apesar dos avanços nos discursos pedagógicos sobre avaliação, o que se observa na escola é a presença forte de uma avaliação conservadora e classificatória.

Neste sentido, discutir e refletir sobre as práticas dos professores do Ensino Fundamental I, os quais fazem uso dos princípios e métodos tradicionais, possibilitou uma análise crítica sobre a compreensão do significado da avaliação pelos educadores, bem como a necessidade de se incutir de modo consensual e consciente nos profissionais em educação a relevância de se diminuir cada vez mais as contradições entre a teoria emancipatória e a prática classificatória de avaliação.

## REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcindo; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto Alegre. Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

---

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola**: estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova**: um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEDAGÓGICO, Projeto Político: **Colégio Estadual Almirante Barroso**. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGIMENTO ESCOLAR: **Colégio Estadual Almirante Barroso**. 2008.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. **A prova operatória**: contribuições da psicologia do desenvolvimento. 10. ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991.

TANCREDI, Regina Maria S. Puccinelli. **Projeto integrado de ciências e matemática para professores da rede pública**. UFSCar: o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem através das provas escritas. 2002. (DME/UFSCar).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2008.

---

Sarah Nunes de Jesus  
sarahnunesrk@hotmail.com

Graduada em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia.

Faculdade Adventista da Bahia

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Caderno de Educação e Cultura 2016  
Caderno Especial

## A HORA DA NOTÍCIA: OS DESAFIOS PARA TRANSMITIR O DIAGNÓSTICO AOS PAIS DE FILHOS DEFICIENTES – REVISÃO NARRATIVA

### RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender, por meio de uma revisão narrativa fundamentada na psicologia sócio-histórica, como o diagnóstico de uma criança com deficiência é transmitida aos pais e quais são os sentimentos dos pais frente a este diagnóstico. Para tanto, fez-se uma análise do sentimento dos pais em relação ao recebimento do diagnóstico do filho com deficiência, bem como, entender de que forma o diagnóstico é transmitido pela equipe profissional. Os resultados desta pesquisa indicaram que, os pais ao receberem o diagnóstico sentem-se culpados, tristes e com medo de ter um filho com deficiência. Eles não são informados pela equipe profissional acerca da doença dos filhos e recebem um diagnóstico bastante pessimista quanto ao futuro da criança, o que dificulta a adesão dos pais ao tratamento da patologia. Além disso, a equipe profissional, incluindo os médicos, não apresentam conhecimentos acerca de uma forma mais adequada para transmitir aos pais o diagnóstico em relação à deficiência de seu filho. Através desta pesquisa foi possível perceber, a necessidade de um treinamento para a equipe profissional, para que eles possam lidar melhor com a situação, transformando em um momento mais humanizado e acolhedor. Além disso, é importante também desenvolver projetos com os pais com o intuito de informá-los acerca do diagnóstico do seu filho. Tal realidade contribuiria para maior adesão dos pais às estratégias de intervenções possíveis de serem realizadas por eles com seus filhos deficientes.

### Palavras-chave:

Diagnóstico. Equipe profissional. Filhos com deficiência.

# 1. INTRODUÇÃO

Para muitas famílias o nascimento de uma criança é um dos momentos mais importantes da vida, marcado por idealizações dos pais acerca do modelo de criança ideal ou perfeita. No entanto, nem sempre as expectativas do casal são atendidas, principalmente ao serem surpreendidos por um diagnóstico de um filho com deficiência. Este momento apresenta-se como uma grande dificuldade para os pais, pois o nascimento da criança passa a ser encarado com um grande sentimento de tristeza e sofrimento. Muitos fatores contribuem para a angústia sentida pelos pais ao terem um filho com deficiência, entre os quais é possível citar a falta de informação acerca da doença, o modo como o diagnóstico é transmitido e o medo dos pais em relação ao futuro do filho, apenas para citar alguns exemplos.

Ter um filho deficiente muda rotina de toda família e muitos pais começam a se perguntar onde erraram? E como será criar um filho com deficiência? Segundo Buscaglia (2006) um dos momentos mais tensos para as mães de filhos com necessidades especiais é quando lhes é revelado o diagnóstico do filho, um momento difícil, onde o sofrimento é inevitável.

Muitos pais ficam fragilizados permitindo que o medo, a culpa e a rejeição interfiram, no seu processo de aceitação. Porém, a situação fica mais delicada quando o diagnóstico é revelado, pois muitos profissionais não estão preparados para lidar com os pais ao receberem a notícia que terão um filho com deficiência, onde o profissional acaba focando só nas limitações da deficiência. Descartando assim os aspectos positivos de se ter um filho independente das suas limitações físicas ou mentais (BUSCAGLIA, 2006).

Muito é pedido para que os pais aceitem uma realidade pela qual não foi a desejada. Uma realidade não que não fora ensinada como lidar, deixando assim os pais mais amedrontados e inseguros. Tornando essa insegurança ainda maior quando o profissional não demonstra apoio e muito menos oferece as orientações adequadas, para que a família se sinta menos insegura e mais confiante (LEMES; BARBOSA, 2007).

É necessário que os profissionais estejam preparados para fornecerem as informações necessárias, e orientando os pais da melhor forma possível. Pois se trata de um momento delicado onde os pais não sabem como lidar. A forma como o diagnóstico é passado para os pais influenciará as atitudes que a mãe, o pai e toda a família irão tomar em relação à criança com deficiência (PETEAN; PINA-NETO, 1998).

A situação diagnóstica é caracterizada por uma relação de extrema ajuda por parte dos profissionais para com os pais, os pais sempre terão a esperança que o médico, enfermeiro ou profissional de saúde que será o responsável pela diminuição do sofrimento que estão vivenciando, eles desejam ser compreendidos, amparados, acolhidos, e não rejeitados, excluídos, muito menos culpados pelo acontecimento vivenciado (BAZON, CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004).

Existe uma necessidade que o diagnóstico seja passado para os pais da melhor forma possível, pois como for transmitida essa notícia as consequências influenciarão decisivamente nas reações dos pais para com essa criança, possibilitando o aumento de sentimentos e emoções negativas tanto para o casal como para criança (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004).

É sobre essa perspectiva que esta Revisão narrativa está fundamentada, Como o diagnóstico de uma criança

---

com deficiência é transmitida aos pais e quais são os sentimentos dos pais frente a este diagnóstico? A partir da pesquisa pretende-se analisar o sentimento dos pais em relação ao recebimento do diagnóstico do filho com deficiência, bem como, entender como o diagnóstico é transmitido pela equipe profissional.

Os resultados desta pesquisa indicaram que, os pais ao receberem o diagnóstico do filho sentem-se culpados, tristes e com medo de ter um filho com deficiência. Eles não são informados pela equipe profissional acerca da doença dos filhos e recebem um diagnóstico bastante pessimista em relação ao futuro da criança, o que dificulta a adesão dos pais no tratamento da patologia. Além disso, a equipe profissional, incluindo os médicos, não apresentam conhecimentos acerca de como transmitir aos pais a notícia em relação ao diagnóstico de um filho deficiente.

A partir desta pesquisa é possível perceber, a necessidade de um treinamento entre a equipe profissional com o objetivo de que eles possam lidar melhor com a situação em relação a informar os pais sobre o diagnóstico da doença. Além disso, é importante também desenvolver projetos com os pais com o objetivo de informá-los acerca do diagnóstico do seu filho, tal realidade contribuiria para maior adesão dos pais em relação às estratégias de intervenções possíveis de ser realizadas pelos pais com filhos com deficiência.

## **2. A IMPORTÂNCIA DO APOIO EMOCIONAL NO MOMENTO DO DIAGNÓSTICO**

Como é bom sonhar com o nascimento de um filho perfeito, nesse momento sentimentos de alegria, ansiedade e entusiasmo são vivenciados. Até que chega o momento em que a futura mamãe vira para o futuro papai e diz: “Estou grávida!” Nossa que momento agradável e de muita felicidade! Foram muitos anos programando e aguardando essa grande notícia! Depois de dar a notícia ao futuro papai, é hora de reunir a família compartilhar esse momento inesquecível e continuar a sonhar com o nascimento daquela futura criança que trará mais alegria a família.

Esse relato descrito acima é uma realidade vivenciada por muitas famílias que passaram uma boa parte de suas vidas programando e sonhando com a gravidez e o nascimento de seu bebê “perfeito”. De um modo geral o nascimento de uma criança é cercado por muitas comemorações, algumas dúvidas quanto à saúde física do bebê, e a vida futura dessa criança, porém em nenhum momento a família sonha e torce para que seu bebê nasça deficiente, mais sim uma criança “normal” (BUSCAGLIA, 2006).

Durante a gestação sentimento de ansiedade é intensificado, porém, a cada dia que passa o casal cria expectativa, projetando em seu futuro bebê seus vontades e anseios, esperando que tudo que eles sonharam durante tanto tempo venham se realizar (LEMES; BARBOSA, 2007).

O nascimento marca uma época de muita felicidade normalmente, onde o filho é visto como fonte de bons sentimentos como: afetividade, orgulho, realização pessoal como também social, além de trazer maior união ao casal e a família. Porém, quando é revelado que o seu bebê não veio como eles sonharam e sim com alguma deficiência, gera, desespero, choque, tristeza, confusão e medo. Outro momento delicado é a tentativa de romper com o preconceito social, um dos motivos que dificultam a inserção social de uma forma eficaz, gerando um sofrimento ainda maior tanto a família como na criança (LEMES; BARBOSA, 2007).

---

A deficiência geralmente traz sofrimento, desconforto, lágrimas vergonha e confusão para grande parte da família, além de grandes exigências como tempo recursos financeiros para o cuidado dessa criança. Porém, a forma e a linguagem usadas para transmitir o diagnóstico podem ter influências decisivas nas reações vivenciadas pelos pais em relação ao desenvolvimento físico e mental de seu filho, como também o desenvolvimento de vínculos afetivos, e por último os conflitos interpessoais e psíquicos que influenciarão na vida do casal, muitos profissionais não entendem que o nascimento de uma criança deficiente faz com que os pais se sintam incapazes de lidar com essa nova realidade de medo e incertezas (PETEAN; PINA-NETO, 1998).

Muitas vezes o diagnóstico é passado de forma errada deixando os pais confusos e sem nenhuma orientação adequada interferindo no vínculo que será estabelecido com o bebê com deficiência, e ainda no que diz respeito ao processo de aceitação do filho real. Muitas famílias utilizam a estratégia de sair a procura de informações sobre o desenvolvimento dessa criança e como enfrentar as limitações do seu filho devido a falta de informações oferecida pelos profissionais de saúde (LEMES; BARBOSA, 2007).

Lemes e Barbosa (2007) diz que, ser informada de forma clara sobre o diagnóstico do filho é o mínimo que uma mãe espera, porém, muitos profissionais não foram preparados para dar e oferecer informações legitimistas e simples, sem ao menos oferecer um apoio emocional aos pais e trazer-lhes uma esperança futura.

Smith (1990, apud Petean; Pina-Neto, 1998) diz que “no meio de um trauma parte das informações podem parecer distorcidas e confusas. Os pais escutam palavras que nunca ouviram antes, termos que descrevem algumas coisas, porém nem sabem o que significa”. Os pais sem de fato compreender o que foi dito podem distorcer as informações percebendo-as como algo negativo e destrutivo.

Os pais somente serão capazes de acolherem as informações e orientação repassadas pelos profissionais quando o choque inicial da notícia passar. De acordo Petean e Pina-Neto (1998), o momento do choque é chamado de “enlutamento” que significa a perda do filho idealizado. Só após esse período os pais começam a correr atrás das devidas providências necessárias para uma melhor perspectiva de vida para essa criança. Onde se iniciará um processo de aceitação e a adoção de posições mais reais.

Outra reação ao receberem o diagnóstico é agressividade onde os pais acabam desenvolvendo reações agressivas para consigo, com outras pessoas que estão ao seu redor e também para o próprio profissional que deu o diagnóstico. O desejo de morte também é algo comum ao receber a notícia, onde a necessidade do alívio do sofrimento é tão grande que a mãe deseja a própria morte, ou a do bebê tais pensamentos no futuro trarão mais sentimentos ruins como de culpa e remorso (PETEAN; PINA-NETO, 1998).

Segundo Petean e Pina-Neto (1998) é de extrema importância que os profissionais envolvidos na realidade familiar tenham um maior conhecimento sobre todos os processos passados pelos pais a fim de compreendê-los e dar-lhes o tempo necessário para a assimilação das informações e tomada de decisões futuras. É também necessário que os profissionais conheçam a forma como as famílias recebem a notícia, que reações tiveram, tal ação é necessária para que os profissionais possam compreender da melhor maneira o processo de reconstrução da nova realidade, não se esquecendo que antes de pais de uma criança deficiente, nem o pai e a mãe foram preparados para lidar com uma criança deficiente.

---

Apesar dos pais reagirem de diversas formas ao receberem a notícia que seu filho idealizado é deficiente. Todos os pais necessitarão de apoio e orientação. Porém, normalmente o profissional se depara com sentimentos como raiva que os pais sentem deles mesmos, e dos próprios profissionais que deram a notícia (médico ou enfermeiro), esse é o momento mais complicado de ser lidado também pelos profissionais de saúde, outro sentimento é a culpa onde os pais acham que foram eles os causadores daquela situação, chegando ao ponto de se culparem por atos passados ou presentes (PETEAN; PINA-NETO, 1998).

Outros pais vivenciam um processo de negação mais intenso principalmente se a criança é aparentemente normal. Para que tudo ocorra da melhor forma é necessário que a atenção a esses pais não seja tardia, é necessário que eles sejam orientados e informados da forma mais adequada (PETEAN; PINA-NETO, 1998).

Grande parte dos profissionais da saúde não conhecem os processos e sentimento vivenciados pelos pais, onde acabam entendendo as reações dos pais como ofensa, desrespeito, e ingratidão pelos serviços prestados. Criando assim aversão aos pais, deixando de dar a devida continuidade ao tratamento da criança com deficiência (HÖHER; WAGNER, 2006).

É importante compreender que apesar desses sentimentos serem comuns pelos pais, como em qualquer pessoa que esteja vivenciando uma nova situação, se analisarmos o outro lado, é possível que diante dessa situação, tanto o médico como o enfermeiro também possam negar, diminuir ou aumentar a gravidade de um diagnóstico, e até mesmo desenvolver um sentimento de raiva pelo paciente, culpando-o e até o rejeitando (HÖHER; WAGNER, 2006, apud FERRARETO; IGNÁCIO; PRADO; PINTO; MOURA; RIZZO, 1994).

O que podemos observar é que grande parte dos profissionais não se encontra preparados para lidar com uma situação tão delicada que é a informação do diagnóstico (HÖHER; WAGNER, 2006 apud BUSCÁGLIA, 1997; COHEN et al., 1994; MEIADO, 1998; SILVA, 1988).

Antigamente ouvíamos a expressão “médico da família”, onde o médico era visto com parte da família, hoje em dia temos idealizado a figura de um médico sempre muito ocupado em hospitais, onde não existe mais aquele tempo onde se parava para ouvir e explicar tudo da melhor forma para que o paciente compreendesse as orientações dadas pela equipe de saúde, vivemos em uma sociedade que se importa mais com o aproveitamento do tempo, e infelizmente com esse ritmo frenético de apenas produzir a orientação, a ajuda psicológica é vista como perda de tempo (HÖHER; WAGNER, 2006).

Mesmo quando existe tempo para que aja uma melhor consulta com o paciente os médicos que não foram preparados da melhor forma não se sentem seguros para desenvolver uma orientação de qualidade, se sentindo então pouco à vontade para desenvolver esse papel (HÖHER; WAGNER, 2006).

De acordo aos estudos realizados por Petean e Pina-Neto (1998) existe uma necessidade de preparação por partes dos profissionais para reconhecerem os processos psicológicos vivenciados pelos pais durante o período de revelação do diagnóstico. “É necessário o desenvolvimento de treinamentos específicos que visem sua preparação acadêmica e psicológica para a realização da revelação do diagnóstico da criança e poder assim melhor orientar a família” (PETEAN; PINA-NETO, 1998).

Höher e Wagner (2006) citam um relato do médico pediatra e neonatologista chamado Goldenstein, nesse

---

relato ele mostra o despreparo profissional recorrente e uma formação onde a prioridade é a técnica. Goldenstein (1998) diz “que participou de vários cursos e sempre o foco eram as “técnicas”, na residência não lhe foi ensinado nada sobre os processos psíquicos, foi só mais tarde depois de muitos anos de formado que ele aprendeu que cada pessoa tinha sua história, e que era preciso compreendê-la. Uma história absolutamente ímpar e original ele continua dizendo que difere uma história da outra é o conteúdo psicológico introduzido nelas. A maioria dos médicos neonatologistas, em especial, e aos médicos clínicos em geral, esse tipo de saber não foi suficientemente ensinado e aprendido, o que dificulta muito a relação médico-paciente e gera conflitos até desnecessários”.

É devido a essa falta de preparo que muitos profissionais se encontram com dificuldades e acabam se encontrando vivenciando um distanciamento médico-família, e assim deixa de demonstrar bons sentimentos para com o paciente, permitindo que o paciente construa sentimentos ruins em relação a si mesmos como culpa, tristeza, supondo que toda aquela situação é causada por eles, os pais (HÖHER; WAGNER, 2006).

Para evitar esse distanciamento médico-paciente é necessário que o profissional que irá atender aos pais dessa criança deficiente, forneça ao casal tanto a notícia como a informação sobre o diagnóstico, e que demonstre a importância do apoio familiar, e dos amigos mais próximos. É de extrema importância que os pais não escondam da família sobre a criança, pois a probabilidade dos sentimentos negativos aumentarem como: medo, confusão, tristeza são maiores, pois grande parte do apoio vem da família e dos amigos mais próximos.

É necessário que os profissionais enfatizem aspectos positivos do bebê permitindo que os pais vejam qualidades e não apenas limitações em sua criança, transmitindo tais orientações da forma mais clara possível, para que aja uma maior aproximação da família, pois assim os pais se sentiram mais apoiados, e mais à vontade para tirar dúvidas, diminuindo a ansiedade vivenciada pelos eles (BUSCÁGLIA, 2006).

Höher e Wagner (2006, apud BUSCÁGLIA, 1997) afirmam a importância dos profissionais não se esquecerem de informar aos pais sobre as políticas públicas da saúde, como, assistência financeira, emocional e intelectual, além das oportunidades educacionais.

Uma discussão que vem crescendo nos últimos anos e que não poderia ficar de fora quando falamos sobre a situação diagnóstica profissional-família, é a humanização dos profissionais de saúde. Mas o que seria essa humanização? De acordo Souza (1985), humanização significa o processo que buscar focar o bem-estar físico, psíquico, social e moral do paciente.

Quando o profissional procurar olhar o seu paciente como um ser biopsicossocial ele atua de forma humanizada onde ele passa a se preocupar com o impacto que as informações terão sobre os pais e a família da criança. Permitindo assim que um vínculo seja estabelecido profissional-pais, contribuindo assim para que o profissional veja aqueles pais não apenas como um caso de deficiência, mas sim como pessoas que estão precisando que seus sentimentos sejam ouvidos e compreendidos (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004).

Existe o favorecimento do atendimento e a comunicação de um diagnóstico quando a formação técnica e a humanização dos profissionais andam juntas, a mecanização, falta de sensibilização, e a falta de preparo profissional impede muitas vezes uma melhor compreensão do processo psíquico que os pais de crianças deficientes estão vivendo, favorecendo assim o aumento de sentimentos negativos como o medo a não-

---

aceitação, o desespero, culpa, insegurança dentre outros (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo podemos levantar algumas questões significativas que se referem a esse importante tema, sobre a dificuldade em transmitir o diagnóstico para pais de filhos deficientes. Ao longo deste estudo podemos perceber que muitos profissionais não estão preparados para lidar com o processo psíquico dos pais ao revelarem o diagnóstico de deficiência. Concluímos que durante a formação não se tem como foco a humanização, a preocupação do indivíduo como um todo, a orientação de forma simples e clara, mas sim o âmbito e formação técnica.

Descobrimos também as consequências de um diagnóstico mal informado na vida do paciente, como a rejeição de um filho dentre os diversos sentimentos de culpa, raiva negação. É preciso que os profissionais vejam esses sentimentos como normal e se preocupando em amenizar através do apoio e compreensão do processo psíquico, não permitindo que esses sentimentos negativos interfiram na reação profissional-pais.

Também foi possível perceber algumas reações que os pais podem ter ao receberem a notícia, como, choque devido o impacto da notícia, a agressividade dirigida a si mesmo como também a quem estiver ao seu redor, o desejo de morte, a fim de aliviar o sofrimento e que mais tarde essa reação se transformará em sentimento de culpa e remorso.

E por último, foram citadas algumas mudanças necessárias para que consequências ruins possam ser evitadas, como a orientação de forma clara e simples, a humanização, o apoio, e a informação sobre as políticas públicas que ajudarão esses pais a vencerem essa situação difícil.

### REFERÊNCIAS

BAZON, F. V. M., CAMPANELLI, E. A., BLASCOVI-ASSIS, S. M. **A importância da humanização profissional no diagnóstico das deficiências.** *Psicol Teor Prt.* 2004; 6(2):89-99.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** Editora Record, 5. ed, Rio de Janeiro, 2006.

BUSCÁGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento.** Editora Record, 3. ed. Rio de Janeiro, 1997.

COHEN, M. D., ARDORE, M., HONDA, R. A., SAMEJINA, A., SARRUF, M.C., & SILVA, B. P. A. **Ações integradas na reabilitação de crianças portadoras da Síndrome de Down.** In A. M. Kudo, E. Marcondes, L. Lins, L. T. Moriyama, M. L. L. G. Guimarães, R. C. T. P. Juliani, & S. A. Pierri (Orgs.), *Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em Pediatria.* Monografias Médicas (2.ed., v.2, pp.266-281). São Paulo: Sarvier, 1994.

---

FERRARETO, I., FERREIRA, A., IGNÁCIO, A., PRADO, A. E. O., PINTO, M. C. F., MOURA, M. J., & RIZZO, A. M. P. **Ações integradas na reabilitação de crianças portadoras de paralisia cerebral.** In A. M. Kudo, E. Marcondes, L. Lins, L. T. Moriyama, M. L. L. G. Guimarães, R. C. T. P. Juliani & S. A. Pierri (Orgs.), **Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em Pediatria. Monografias Médicas** (2.ed., pp.283-290). São Paulo: Sarvier, 1994.

GOLDENSTEIN, E. **Sua majestade o bebê: conversando com papai e mamãe.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

HOHER S. P., WAGNER A. D. L. **Diagnosis and guidance to parents of especial needs children: a professional issue.** *Estud psicol (Campinas)*. 2006 Jun; 23(2):113-25.

LEMES, Lucyana C.; BARBOSA, Maria Angélica M. **Comunicando à mãe o nascimento do filho com deficiência.** *Acta Paul Enfermagem* 2007, 20(4):41-5. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt\\_07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_07.pdf)> . Acesso em: 22 Mar. 2015.

MEIADO, A. C. **O retrato da exclusão: um estudo de caso sobre a deficiência mental severa no ambiente familiar.** Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, 1998.

PETEAN, E. B. L. & PINA-NETO, J. M. (1998). **Investigação em aconselhamento genético: Impacto da primeira notícia – a reação dos pais à deficiência.** *Medicina U*: 288-295.

SILVA, S. F. **Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho.** Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, 1988.

SOUZA, M.; POSSARI, J. F.; MUGAIAR, K. H. B. Humanização da abordagem nas unidades de terapia intensiva. **Revista Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 77-79, abr./jun. 1985.

---

**Emmanuelle Fonseca Marinho de Anias Daltro**  
**leledaltro@msn.com**

Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social pela Universidade Federal da Bahia (2013), Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2000), Especialista em Saúde da Família (UFBA), em Educação Profissional na Área de Saúde (ENSP), em Auditoria de Sistemas e Serviços de Saúde (UFBA) e em Saúde Coletiva com ênfase em Gestão Municipal (UFBA). É Pesquisadora do Grupo Observa Políticas da Universidade Federal da Bahia e Professora da Faculdade Maria Milza (FAMAM).

**Iridan Brasileiro Costa**  
**iridanbrasileiro@bol.com.br**

Especialista em Micropolítica da Gestão e Trabalho em Saúde pela Universidade Federal Fluminense (2015), Graduada em Enfermagem pela Universidade União Metropolitana de Educação e Cultura (2013). Professora da Faculdade Dom Pedro II.

**Rosinete de Jesus Oliveira**  
**nete.rosa@live.com**

Especialista em Trabalho Social com Ênfase em Famílias e Comunidades Contemporâneas pela Faculdade Integrada Ipitanga - UNIBAHIA. Especialista em Gerontologia pelo Centro de Estudos Pesquisa e Desenvolvimento Humano- CEPEX-DH. Especialista em Micropolítica da Gestão e Educação em Saúde pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Serviço Social pela Faculdade Dom Pedro II.

**Ismael Mendes Andrade**  
**ismaelgeografia@hotmail.com**

Mestre em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2015), Bacharel em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2012), e Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (2011), Especialista em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde (UFRN), Especialista em Pedagogia de Projetos (UCAM), Especialista em Educação Ambiental (UNICID), Aperfeiçoado em Programas de Gestão em Residência Médica no SUS pelo Hospital Sírio-Libanês, Aperfeiçoado em Processos Educacionais em Saúde pelo Hospital Sírio-Libanês. Pesquisador integrante do Laboratório Humano de Estudos, Pesquisa e Extensão Transdisciplinares em Integralidade do Cuidado em Saúde e Nutrição, Gêneros e Sexualidades (LABTrans/UFRB), na linha de pesquisa em Cuidado, Integralidade e Humanização das práticas de saúde. Pesquisador integrante do grupo de Estudos sobre Degradação dos Recursos Naturais, Agricultura e Ambiente (DNAA/UNEB).

**Faculdade Adventista da Bahia**

BR 101, Km 197 – Caixa Postal 18 – Capoeiruçu  
- CEP: 44300-000 - Cachoeira, BA

Caderno de Educação e Cultura 2016  
Caderno Especial

## ENFRENTAMENTO INTERINSTITUCIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: CONTRIBUIÇÕES DO SETOR SAÚDE À SEGURANÇA PÚBLICA

### RESUMO

Estudos recentes mostram que o conhecimento do fenômeno da violência por parte dos profissionais de saúde melhora todas as instâncias do atendimento à vítima, desde o reconhecimento da ocorrência de violência até o diagnóstico, manejo, e encaminhamento dos casos. Este trabalho consiste numa revisão teórica sobre o tema “violência contra a mulher”, que apresenta a problemática, a situa como um problema de saúde pública e apresenta uma exemplificação de proposta de enfrentamento a partir da qualificação dos trabalhadores de saúde para lidar com a violência doméstica.

### Palavras-chave:

Violência Doméstica. Saúde. Segurança Pública.

### 1. INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher responde por cerca de 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 a 44 anos em todo o mundo, fato que justifica a importância de discussões sobre a temática (DIAS, 2012). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a violência contra mulher configura-se como um problema de saúde pública de relevante magnitude, impactando na saúde e na vida individual e coletiva com repercussões socioeconômicas e políticas.

Estima-se que 3,3% do produto interno bruto brasileiro (PIB), são gastos com a violência, sendo três vezes mais elevado do que o investimento em ciência e tecnologia (DIAS, 2012). As implicações da violência que chegam ao sistema de saúde apresentam um gasto com emergência, assistência e reabilitação

muito mais onerosas do que a maioria dos procedimentos médicos convencionais.

Na abordagem sobre violência contra a mulher faz-se necessário à compreensão desta sob a ótica de gênero. Compreender relações de gênero significa entendê-las enquanto relações entre os sexos na sociedade, ou seja, enquanto construção social, em contraposição ao determinismo biológico que se expressa em relações desiguais, resultando em condições de subordinação e opressão de mulheres. O termo gênero originou-se com o despertar de uma consciência crítica feminista, que trouxe à luz a situação de opressão e violência em que viviam as mulheres.

As relações desiguais de gênero são fundamentadas na sociedade patriarcal que designa ao homem um status superior em relação à mulher. Assim, durante muito tempo foi socialmente aceito que o homem tenha um papel ativo na relação, no que tange aos aspectos sociais, sexuais e financeiros. Este domínio restringiu à mulher a submissão, passividade e dependência, relegando-a a um status inferior. Neste contexto, surge espaço para a violência, uma vez que, se concretiza uma relação de dominação-submissão.

As mulheres em sua maioria sofrem agressões de seus parceiros íntimos, sejam esposo, namorado, noivo ou qualquer outro homem com quem desenvolva uma relação afetiva. Deste modo, o espaço doméstico é o *locus* privilegiado para ocorrência de agressões à mulher, considerando que é na relação de conjugalidade que a cultura da desigualdade de gênero naturaliza o poder do masculino sobre o feminino.

Por tratar-se de um evento que ocorre no espaço privado ainda é difícil dimensionar a realidade do fenômeno da violência. Outros fatores que contribuem para dificultar as estimativas mais acuradas é a utilização de diferentes definições do fenômeno nas estatísticas disponíveis, a diversidade das fontes de informação e a inexistência de inquéritos populacionais.

A definição e a tipificação das formas de violência contra a mulher no país surgem com a Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006 – denominada de Lei Maria da Penha. Considerada como uma forma de violação dos direitos humanos, a violência contra a mulher é definida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, no âmbito do domicílio. No que se refere a tipificação a define nas formas de violência física, psicológica, sexual, moral e patrimonial. (BRASIL, 2006).

Apesar de maior visibilidade nos últimos 20 anos, a violência contra a mulher nos serviços de saúde ainda é pouco percebida pelos profissionais que a atendem, mesmo quando as lesões apresentadas são quase que patognômicas do fenômeno. Estudos realizados nestes serviços mostram prevalências anuais de violência perpetrada pelo parceiro íntimo oscilando, entre 4-23% e aumentando para valores de 33-39% quando considerada a violência no período total de vida das mulheres.

As mulheres que vivenciam violência em seu cotidiano recorrem três vezes mais ao atendimento em serviços de saúde. Em decorrência da dificuldade dos profissionais de identificarem a violência como fator causal do adoecimento destas mulheres, elas em sua maioria são referidas como polissintomática, hipocondríacas e outras denominações pejorativas.

A negação dos conflitos que envolvem as relações de gênero por meios de violências é um tema que não

---

pertence ao domínio privado, devendo ser receitado e denunciado como desvio da norma aceita pela sociedade contemporânea. Muitos profissionais de saúde tendem a compreender a violência contra mulher como problemática que diz respeito apenas à esfera da segurança pública e da justiça.

Estudos recentes mostram que o conhecimento do fenômeno da violência por parte dos profissionais de saúde melhora todas as instâncias do atendimento a vítima, desde o reconhecimento da ocorrência de violência até o diagnóstico, manejo, e encaminhamento dos casos.

Neste sentido, salienta-se a importância dos serviços básicos de saúde na detecção do problema, podendo reconhecer e acolher a mulher antes da ocorrência de sequelas ou incidentes mais graves, e por serem um dos primeiros profissionais a entrarem em contato com as mulheres o enfermeiro ocupa um papel de destaque no atendimento da violência contra mulher. Assim, esta reflexão teórica se propõe a indicar caminhos que visem quebrar o ciclo da violência doméstica a partir de uma proposta de qualificação do setor saúde para o enfrentamento do problema.

## **2. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: UM PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA**

Segundo dados do Relatório Nacional Brasileiro, a cada 15 segundos uma mulher é agredida no Brasil (DIAS, 2012), estas agressões são cometidas, em sua maioria, por parceiros íntimos. A violência doméstica e familiar exerce grande impacto nas taxas de homicídio contra mulheres.

A punição com detenção não é o único meio viável de combater a violência, é necessário utilizar outras estratégias que reduza este número, além de fomentar ações para o fortalecimento dos vínculos familiares. O pressuposto neste trabalho é de que é possível intervir no problema da violência contra a mulher a partir de um trabalho interdisciplinar desenvolvido no nível da atenção básica à saúde.

A violência contra a mulher é um fenômeno social que atinge a diferentes raças, cultura e etnia, ocorrendo a violação dos direitos humanos. Este aumento ganha destaque na mídia, devido ao grande número de casos registrado na Varas da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.

Dias (2012) relata que a violência enquanto categoria de análise deve ser estudada nas dimensões sociais, culturais e econômica. Considerando a dimensão social, a violência doméstica contra a mulher é uma questão de saúde pública, estabelecida pela desigualdade de gênero, sendo um fenômeno sócio histórico que condicionou a mulher a uma posição inferior ao homem, que produziu uma relação de poder, inserindo-a na condição de inferioridade, impondo-lhe obediência e submissão (SAFFIOTI, 1995).

Dias (2012, p.42), “define a violência contra a mulher como qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, danos ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública ou privada”.

Os diferentes tipos de violência cometida a mulheres são: a física, psicológica, moral, sexual, patrimonial e institucional. Estas violências geram segundo Kashani e Allan (1998), prejuízos nas esferas do desenvolvimento físico, cognitivo, social, moral, emocional ou afetivo. As manifestações físicas da violência podem ser agudas, como inflamações, contusões, hematomas que deixam sequelas para a vida toda.

---

A Lei Maria da Penha no seu artigo 7º, inciso I, define violência física “como qualquer conduta que ofenda sua integridade física ou saúde corporal”, como: “ hematomas arranhões, queimaduras e fratura” (DIAS, 2012, p.66). As marcas que a violência deixa pode causar traumas e mortes prejudicam o bem-estar físico e emocional, que podem acarreta em suicídios, uso e abuso de substâncias psicoativas lícita e ilícita, incidência dos problemas de saúde e problema psíquicos (GROSSI, 1996).

Na classe média os índices altos de violências praticadas são: psicológica, sexual e patrimonial, agravadas pelo uso do álcool e outras drogas. Para atuar diante desta realidade se faz necessário uma equipe multidisciplinar formada por: Psicólogos, Advogados de família, Assistente Sociais e profissionais de saúde, visando trabalhar aspecto da violência na tentativa de reduzi-la, e que estes agressores venham a respeitar suas companheiras e filhos.

Os sintomas psicológicos decorrentes da violência frequentemente encontrados em vítimas de violência doméstica são: “insônia, pesadelos, falta de concentração, irritabilidade, falta de apetite e até aparecimento de sérios problemas mentais como a depressão, ansiedade, síndrome do pânico, estresse, pós-traumático, além de comportamento auto- destrutivos” (KASHANI, 1998, p.12).

A violência sexual é entendida pelo artigo 7º, inciso III, da Lei, “ como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relações sexual não desejada, mediante coação e uso da força” (DIAS, 2012, p.67).

No Inciso IV, do artigo 7º da Lei 11.340/2006, a violência patrimonial é conceituada como qualquer “conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e recursos econômicos” (DIAS, 2012, p.71).

A violência moral, definida pela Inciso V, do artigo 7º, “é entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria” (DIAS, 2012, p.72). Que perante a lei, a vítimas tem direito a uma indenização.

Para coibir a violência contra a mulher foi promulgada a Lei 11.340/2006, que introduziu um ordenamento jurídico e um mecanismo de combate e prevenção da violência intrafamiliar, visando à integridade física, sexual, moral e patrimonial da mulher no âmbito familiar.

Conforme Dias (2012, p.9) “a violência doméstica é o germe da sociedade, que está assustando a todos. Quem vivencia a violência muitas vezes até antes de nascer e durante a infância, só pode achar natural o uso da força física”. Já Siqueira (2013), conceitua violência como: O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, danos psicológicos, deficiência de desenvolvimento ou privação (SIQUEIRA, 2013, p.144).

A autora supracitada relata que o uso da violência no âmbito familiar poder causa prejuízos a todos os membros e provocar danos irremissível ao indivíduo, podendo afetar a vida do sujeito em diferentes esferas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), reconhece a violência doméstica contra a mulher como uma questão de saúde que afeta negativamente a integridade física e emocional da vítima, seu senso de segurança, configurada por círculo vicioso de “idas e vindas” aos serviços de saúde e justiça (GROSSI, 1996).

---

### 3. DISPOSITIVOS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher está prevista na Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, que prevê políticas públicas integradas entre outros órgãos no cuidado com mulheres e homens vítimas de violência.

A Lei Maria da Penha favoreceu a criação de vários equipamentos públicos especializados para atendimento a mulher vítima de violência intrafamiliar como: as Delegacias Especializadas de Atendimento a Mulher - DEAMS, Juizados e Varas de Violência Doméstica e Familiar, Casa Abrigo e Rede de Atenção que presta serviços de atendimento a esta demanda.

As Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher- DEAMs são unidades especializadas da Polícia Civil para atendimento às mulheres em situação de violência, onde as mesmas registram o boletim de ocorrência onde conta informações sobre a vítima e o agressor, além dos fatos ocorridos (TAVARES; SARDENBERG; GOMES, 2011).

Após a entrada na DEAM, os casos são encaminhados para as Vara especializadas, onde se encontra um arcabouço de proteção social como: Ministério Público e Defensoria Pública. Todos os envolvidos no processo podem requerer um/uma defensor (a) público (a), que têm a finalidade de dar assistência jurídica, orientar e encaminhar as mulheres (TAVARES; SARDENBERG; GOMES, 2011).

Na audiência com juiz (a), a depender na necessidade a mesma pode solicitar acompanhamento com o setor psicossocial, para aferir periculosidade que o agressor impõe a vítima, estudo social, relatório social, laudo e parecer de um determinado caso (TAVARES; SARDENBERG; GOMES, 2011).

Ainda segundo Tavares, Sardenberg e Gomes (2011), os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher são órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal criados pela União e pelos Estados para o processo, julgamento e a execução das causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher e o Ministério Público tem a função de monitoramento da aplicação da lei.

Os Centros de Referências, os CRAS, CREAS, são espaços de acolhimento/atendimento psicológico e social, orientação e encaminhamento jurídico à mulher em situação de violência.

Nos casos em que a mulher necessite de proteção integral elas são encaminhadas as Casas-Abrigo, que proporcionam moradia protegida e seguro, além de atendimento pleno a mulheres em risco de vida iminente em razão da violência doméstica.

Como Piovesan e Pimentel (2011, p. 101) a proteção social é apresentada como:

[...] mudança de paradigma no enfrentamento da violência contra a mulher; incorporação da perspectiva de gênero para tratar da desigualdade e da violência contra a mulher; incorpora da ótica preventiva, integridade e multidisciplinar; fortalecimento da ótica repressiva; harmonização com a Convenção CEDA/ ONU e com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir, e Erradicar a violência contra a Mulher; consolidação de um conceito ampliado de família e visibilidade ao direito á livre orientação sexual; e ainda , estímulo a criação de banco de dados e estatísticas (PIOVESAN; PIMENTEL, 2011, p.101).

---

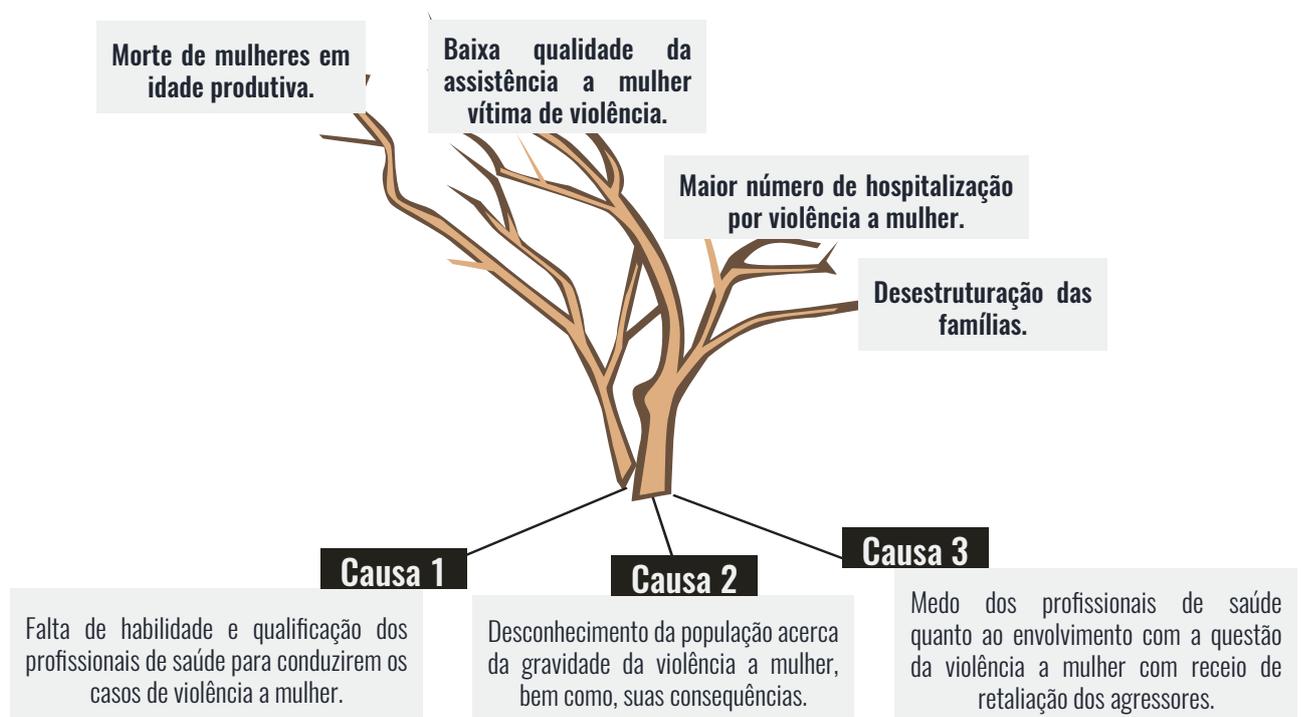
Apesar deste arcabouço de proteção existente, estabelecido por diferentes Convenções e instituído no Brasil, ainda se percebe o descumprimento das leis de proteção à mulher, devido ao acesso a justiça, julgamento do requerido e punição do mesmo.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, em consonância com a Lei (11.340/2006), prevê a criação de um Sistema Nacional de Dados e Estatísticas sobre a Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Além da promulgação da Lei 10.778/0 que institui um novo avanço: a notificação compulsória dos casos de violência contra as mulheres atendidos nos serviços de saúde, públicos ou privados.

#### 4. O PAPEL DOS SERVIÇOS DE SAÚDE PÚBLICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA PROPOSTA DE AÇÃO

Ao discorrer sobre violência contra a mulher, compreendemos que esta decorre de relações hierárquicas desiguais de poder entre homens e mulheres na sociedade, não se restringindo a questões relacionadas a doenças, problemas mentais, uso de álcool e outras drogas, ou características inatas às pessoas. Para tal faz-se necessário intervenções que venham contribuir na reversão deste quadro que se configura um problema de saúde pública (MENEZES; BARROS; MUELLER, 2011).

A construção de uma árvore de problemas é um recurso pedagógico que facilita a visualização das causas e consequências de um determinado problema. Assim, esse exercício pode auxiliar na compreensão da lógica que rege a organização das informações disponíveis acerca dos problemas identificados e priorizados no âmbito do estado ou do município (TEIXEIRA, 2010). A figura 1 mostra a proposta de passos para o planejamento de ações contra a violência a mulher.



**Figura 01: Árvore de problemas no planejamento de ações contra a violência a mulher**

**Fonte: TEIXEIRA, C. F. (org.) Planejamento em saúde: conceitos, métodos, experiências. Salvador: EDUFBA, 2010, adaptado pelos autores.**

Diante do problema acima exemplificado, faz-se necessário elaborar e implantar um plano de ação visando qualificar as equipes de saúde para a identificação e intervenção nos casos de violência as mulheres. Os objetivos específicos desta ação seria: a) sensibilizar os profissionais da rede de saúde, quanto a importância da notificação dos casos de violência doméstica e b) discutir a importância de ações que venham reduzir o número de casos de violência, como estratégia no processo de melhoria da saúde da população em estudo.

Para atingir os objetivos propostos, apresenta-se como alternativas as seguintes ações: a) realizar treinamentos e cursos de capacitação no enfrentamento da violência doméstica; b) capacitar às equipes de saúde acerca do preenchimento da notificação de violência; c) realizar entrevista nas rádios comunitárias sobre violência doméstica (orientações sobre os tipos de violência, os direitos das mulheres violentadas, as unidades de referência para atendimento à mulher vítima de violência e as unidades que prestam atendimento de saúde a essas mulheres; d) realizar palestras em sala de espera e em espaços comunitários (escolas, igrejas, associações de bairros etc); e) distribuir folders e panfletos informativos em unidades de saúde e espaços comunitários e f) organizar uma ação de mobilização em massa (Dia D) contra violência doméstica.

Esta proposta de ação, embora em linhas gerais, remete à importância da articulação intersetorial que por sua vez requer uma dinâmica de trabalho e exige recursos humanos conhecedores de sua competência técnica e do papel da rede no enfrentamento da violência (GOMES et al, 2013).

Criar mecanismos específicos para reflexões, responsabilização, sensibilização e educação dos autores de violência doméstica e familiar contra a mulher, através de grupo de trabalho semanais com equipe multiprofissional, também pode ser uma aposta para tornar os indivíduos mais sensíveis às causas das mulheres e ao respeito à família.

Um dos principais resultados a ser buscado pelo setor saúde é mudança de atitude e comportamento das vítimas, através do empoderamento, e dos agressores em relação às vítimas e familiares para que não haja reincidência dos casos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A violência contra a mulher é fato no contexto mundial, nacional e local, sendo que suas repercussões sobre a sociedade e família extrapolam os limites domésticos. Mudar esta triste realidade e garantir a igualdade e equidade entre homens e mulheres como previsto na Carta Magna de 1998 é um grande desafio.

Este trabalho demonstrou a relevância do problema de violência contra a mulher e suas implicações na área de saúde, evidenciou a necessidade de enfrentamento interinstitucional da violência e apresentou uma proposta de ação visando contribuir para a quebra do ciclo da violência.

A apresentação deste estudo, dentro de uma cadeia de proposições na área de Segurança Pública, reforça a necessidade de reflexões complexas e multidisciplinares sobre o tema. Em que pese o caráter exemplificativo da ação proposta, registramos neste recorte a ideia de que para um problema que tem origens sociais, econômicas, culturais, dentre outras, não há como prescindir do trabalho intersetorial.

---

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília/DF. 2006.

DIAS, M. B. A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/90 de combater a violência doméstica e familiar contra a mulher.- 3.ed. ver., atual. e ampl.–São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

Gomes NP, Silveira YM, Diniz NMF, Paixão GPN, Camargo CL, Gomes NR. Identificação da violência na relação conjugal a partir da estratégia saúde da família. *Texto contexto - enferm.* 2013; 22: 789-96.

GROSSI, P. K. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais de saúde. In: LOPES, Meyer de Waldow. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.p 133-149. Maria da Penha 2006, Pub. L. Nº 11340, (Ago 7, 2006).

KASHANI, Javad H.; ALLAN, Wesley D. *The impact of family violence on children and adolescents*. Thousand Oaks, Ca: Sage,1998.

MENEGHEL, S. N.; BARROS, F.; MUELLER, B., et al. Rotas críticas de mulheres em situação de violência: depoimentos de mulheres e operadores em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(4):743-752, abr, 2011.

PIOVESAN, Flávia; PIMENTEL, Silvia. A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional do Brasil. In: CAMPOS, Carmen Hein (Org.). *Lei Maria da Penha – Comentada em Uma Perspectiva Jurídico – Feminista*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 101-118.

SAFFIOTI, H.; ALMEIDA, S. A. *Violência de Gênero*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, H.I.B. e ALMEIDA S.S. de. *Violência de gênero – poder e impotência*. Rio de Janeiro, Livraria e Editora Revinter Ltda., 1995.

TAVARES, Márcia Santana; SARDENBERG, Cecília M. B. ; GOMES, Márcia Queiroz de C. *Feminismo, estado e políticas de enfrentamento à violência contra mulheres: monitorando a Lei Maria da Penha*. *Labrys – Estudos Feministas*, jul./dez. 2011 – jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, C. *Planejamento em saúde: conceitos, métodos e experiências*. Salvador: EDUFBA, 2010.

---