



Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. CDD 371.102
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915071	
CAPÍTULO 2	8
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915072	
CAPÍTULO 3	20
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915073	
CAPÍTULO 4	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915074	
CAPÍTULO 5	38
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915075	
CAPÍTULO 6	43
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915076	

CAPÍTULO 7	50
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915077	
CAPÍTULO 8	61
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915078	
CAPÍTULO 9	73
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8181915079	
CAPÍTULO 10	107
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150710	
CAPÍTULO 11	118
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150711	
CAPÍTULO 12	123
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150712	

CAPÍTULO 13	135
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i>	
<i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150713	
CAPÍTULO 14	146
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i>	
<i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150714	
CAPÍTULO 15	158
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i>	
<i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150715	
CAPÍTULO 16	171
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i>	
<i>Fabiana Meireles de Oliveira</i>	
<i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150716	
CAPÍTULO 17	180
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i>	
<i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150717	
CAPÍTULO 18	186
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i>	
<i>Jasmin Lemke</i>	
<i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i>	
<i>Maria Augusta de Castro Seixas</i>	
<i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150718	

CAPÍTULO 19	198
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150719	
CAPÍTULO 20	203
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150720	
CAPÍTULO 21	215
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150721	
CAPÍTULO 22	234
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150722	
CAPÍTULO 23	245
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150723	
CAPÍTULO 24	256
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150724	
CAPÍTULO 25	267
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otávio Aloisio Maldaner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150725	

CAPÍTULO 26	285
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150726	
CAPÍTULO 27	297
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150727	
CAPÍTULO 28	302
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150728	
CAPÍTULO 29	313
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150729	
CAPÍTULO 30	321
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150730	
CAPÍTULO 31	332
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150731	
CAPÍTULO 32	344
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150732	
CAPÍTULO 33	350
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150733	

CAPÍTULO 34	356
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150734	
CAPÍTULO 35	367
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150735	
CAPÍTULO 36	369
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150736	
CAPÍTULO 37	380
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150737	
CAPÍTULO 38	389
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150738	
CAPÍTULO 39	399
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150739	

CAPÍTULO 40	410
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150740	
CAPÍTULO 41	417
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150741	
CAPÍTULO 42	427
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
DOI 10.22533/at.ed.81819150742	
SOBRE A ORGANIZADORA	436

REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE

Hildo Cezar Freire Montysuma

Mestre em Educação pelo Centro de Educação Letras e Artes - CELA da Universidade Federal do Acre – UFAC, Diretor da Escola Pública Estadual São Francisco de Assis I

Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira

Mestre em Educação pelo Centro de Educação Letras e Artes - CELA da Universidade Federal do Acre – UFAC;

Emilly Ganum Areal

Mestre em Educação pelo Centro de Educação Letras e Artes - CELA da Universidade Federal do Acre – UFAC

RESUMO GERAL: O objetivo do presente painel é apresentar e discutir os resultados de três pesquisas que tem como interfaces as repercussões para a prática pedagógica no Acre da reforma educacional ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990. O primeiro artigo discute a negação do professor no Centro de Educação Profissional e Tecnológico – Roberval Cardoso. O exame do Projeto Político Pedagógico da Escola, assim como, as falas dos professores a partir do referencial teórico crítico fundamentado em Duarte (2004), Saviani (1991, 2008 e 2014), Frigotto (2012), Ramos (2001) e Manacorda (1992 e 2008), possibilitou compreender que a negação do professor pela Escola decorre da assimilação acrítica do hibridismo de concepções imanentes da

abordagem teórica dos documentos oficiais do Ministério da Educação, disseminados pela reforma educacional ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990. O segundo artigo visa responder ao seguinte problema: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? Essa pesquisa fundamentou-se no método dialético, partindo da premissa que o tempo histórico e pedagógico é uma construção social, cujos autores de referência foram: Marx (1983), Kosik (2010), Tonet (2006), Saviani (2007, 2011), Libâneo (2010, 2014, 2015), Pimenta (2002), Freitas (1992) e Faria (2011). A terceira pesquisa analisa criticamente o programa de correção de fluxo desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Acre e a Fundação Roberto Marinho denominado Projeto Poronga, que objetiva eliminar a distorção idade-série no ensino fundamental. A pesquisa referenciou-se na abordagem dos ciclos de políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), a partir do qual foi possível compreender que o Projeto Poronga possibilitou a diminuição da distorção idade-série no segundo ciclo do ensino fundamental, contudo, não possibilita atingir as suas causas, notadamente a reprovação e o abandono escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Reforma Educacional. Metodologia.

AS IMPLICAÇÕES DO ECLETISMO METODOLÓGICO PARA A DESCONSTRUÇÃO DO PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR

RESUMO: No presente artigo analisamos as implicações do ecletismo metodológico para a desconstrução do papel social do professor a partir da investigação do trabalho docente no Centro de Educação Profissional e Tecnológico – CEPT Roberval Cardoso, unidade educativa vinculada ao Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr – IDM, mantido pelo Governo do Acre por meio da Secretaria de Estado de Educação, localizado a 20 km do centro da Capital do Estado, Rio Branco. As análises aqui expostas compõem um dos aspectos resultantes da pesquisa realizada nos anos de 2016 e 2017 na referida instituição de Educação Profissional, cujo objeto de investigação foi: Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso: Crítica a partir da tradição marxiana, dentre os aspectos resultantes dessa pesquisa um deles diz respeito a negação do professor no processo educativo, consequência da assimilação acrítica do hibridismo de concepções imanentes da abordagem teórica dos documentos oficiais do Ministério da Educação por ocasião da implementação da Reforma da Educação ocorrida no Brasil na virada do século XX para o XXI. Como subsídio às análises aqui expostas foram utilizadas as contribuições de teóricas de Duarte (2004), Freire (1996), Saviani (1991, 2008 e 2014), Frigotto (2012), Ramos (2001), Manacorda (1992 e 2008), com os quais procedemos a apreciação crítica do Projeto Político Pedagógico da referida Escola (ACRE, 2015), assim como, a compreensão dos professores que ali trabalham, frente ao seu papel docente e a categoria mediação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional. Mediador. Professor.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da reestruturação capitalista e a substituição do padrão produtivo taylorista-fordista pelo Toyotista (RAMOS, 2003), o projeto de educação dual que se constitui em elemento estruturante da escola de massas no sistema capitalista (MANACORDA, 1992), assumiu nova configuração expressa por meio dos princípios e valores propagados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura – UNESCO, por meio do relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors¹, editado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2003).

Segundo esse relatório, os cidadãos do século XXI apresentam quatro grandes necessidades de aprendizagem definidas pelas competências de **aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser** (DELORS,

¹ Ex-funcionário do Banco de França, ex-ministro da economia francês nomeado em 1981 e ex-presidente da União Européia, de 1985 a 1995. Preside a Comissão Europeia, que fundou a União Europeia.

2003). Na reforma educacional brasileira, essa orientação se expressou por meio dos princípios da **estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade** (RAMOS, 2001, p. 132).

Com base nesses fundamentos é revelador o que diz o Parecer Nº 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referindo-se ao futuro de jovens e adultos quanto à empregabilidade e ao prosseguimento dos estudos. De acordo com o documento, “será sempre, um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes natureza, além das escolas relacionadas à vida pessoal” (BRASIL. CNE/CEB, PARECER Nº 15/98, p. 36).

Trata-se de um programa educativo voltado para formar cidadãos capazes de conviver com as incertezas e constantes transformações decorrentes do mundo do trabalho.

Diante dessa conjuntura,

[...] a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. (RAMOS, 2001, p. 135, grifos da autora).

Em função disso, a análise da autora se opõe a ideia que entende o capitalismo excludente e alienante como única possibilidade societária, que desdobra-se na proposição da formação do trabalhador produtivo **flexível**, que se traduz, em termos concretos, na formação para o desemprego.

Essa perspectiva educativa neoconservadora fundamenta-se numa base teórico-metodológica eclética (DUARTE, 2004), difundida como novidade e tem implicado no aparecimento de um série de ideias e práticas anômalas a natureza emancipadora da educação.

Considerando essa realidade e com base no referencial teórico crítico, realizamos a investigação sobre a categoria trabalho e a prática docente no Centro de Educação Profissional e Tecnológico – CEPT Roberval Cardoso em Rio Branco (AC), que nos possibilitou constatar a materialização dessas ideias na realidade concreta da referida Escola. Nesse caso, muitos são os desdobramentos na prática pedagógica, contudo em função do espaço destinado para essa exposição, no presente artigo, destacamos a singular negação do papel social do professor, como resultado da justaposição da crítica de Paulo Freire dirigida a postura do professor tradicional aos paradigmas da educação por competências difundida pela Reforma da Educação Profissional no Brasil, esse é, pois, o objeto de análise do presente artigo.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado para subsidiar a investigação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, posto que; este possibilita compreender o desenvolvimento dos fenômenos objetivos e o pensamento como uma totalidade concreta e articulada, determinada por múltiplas sínteses.

Para analisar a prática pedagógica e as representações subjetivas dela decorrente, expressas tanto no Projeto Político Pedagógico do CEPT Roberval Cardoso, quanto nas falas dos professores daquela instituição educativa, referenciamos-nos nos trabalhos de Duarte (2004), Saviani (1999, 2008 e 2014), Frigotto (2012), Ramos (2003) e Manacorda (2008), com destaque para as análises que os referidos autores trazem sobre a reestruturação produtiva em curso nos últimos vinte anos e seus rebatimentos na subjetividade, mais especificamente na educação escolar.

Nesse artigo, estabelecemos um diálogo com Freire (1996), motivados por uma apropriação que a Escola faz de seu pensamento, que a nosso ver, não corresponde aos princípios educacionais por ele defendidos, notadamente no que diz respeito a crítica à prática pedagógica do professor da escola tradicional, que no âmbito do CEPT – Roberval Cardoso é tomada como negação do papel social do professor. Entendemos que tal leitura resulta de uma abordagem eclética, de autores e teorias que partem de premissas e de métodos distintos e contraditórios, mas que nos documentos oficiais que orientaram a Reforma da Educação no Brasil foram apresentados como complementares e convergentes, próprio das interpretações pós-críticas, como enfatizam Duarte (2004) e Frigotto (2012).

Com base nesses fundamentos, desenvolvemos uma análise crítica quanto a concepção hegemônica, ainda que não unânime na Escola, que nega o professor e seu papel educativo em favor do que se denominou de **mediador da aprendizagem**.

3 | A FALSA OPOSIÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO E ENSINO

Ao analisar o PPP do Centro de Educação Profissional e Tecnológico – CEPT Roberval Cardoso, comparando-o com o discurso dos professores, atestamos uma apropriação acrítica do discurso oficial disseminado pelo Ministério da Educação - MEC por meio dos Parâmetros curriculares Nacionais - PCN's para a Educação Profissional, que segundo Duarte (2004) amálgama uma miscelânea de concepções e tendências distintas, e muitas delas contrárias entre si, organizadas num texto que “surfa” entre as polêmicas e contradições, decorrente de uma estratégia ideológica que vem sendo propagada por teóricos pós-críticos, a partir do recrudescimento, no Brasil, da ideologia neoliberal, que entre outros aspectos

[...] visa construir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e

autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberais e pós-moderno (DUARTE, 2004, P. 112 - 113).

Duarte (2004) desconstrói o falso consenso em torno do ecletismo difundido por meio dos documentos oficiais nos últimos vinte anos, como verdades incontestes, acima de qualquer juízo de valor e apesar de sua crítica ser dirigida às correntes e teorias pedagógicas difundidas em âmbito nacional, alcança com impressionante precisão os fundamentos filosóficos e políticos que subsidiam o PPP do CEPT Roberval Cardoso, que afirma sua oposição a educação tradicional, centrada na figura do professor. Todavia, para expressar essa negação, o CEPT diz fundamentar-se em Paulo Freire para proclamar em seu PPP a “morte do professor” ao afirmar: “não há mais lugar para a pessoa do professor como o único que detém o saber” (*Ibidem*, p. 22), a pesquisa revelou que esse pensamento se mostrou hegemônico na Escola, mesmo alguns professores no âmbito da escola tenham revelado discordância com essa visão.

Entretanto, nesse aspecto, a ausência da devida contextualização da crítica que Paulo Freire dirige à escola e ao professor tradicional, cujos processos pedagógicos são caracterizados pela passividade dos alunos, transmissão de conteúdos e memorização, centrados na figura do professor, a nosso ver, levou à obliteração do verdadeiro sentido da análise freiriana.

A propósito disso, ainda que a fenomenologia freiriana não seja nosso referencial teórico, nos vemos, neste caso, e a bem da verdade, impelidos a fazermos um reparo ao presente entendimento.

Em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), demarca campo com a pedagogia tradicional, denominada por ele de “educação bancária”, o autor enfatiza que a relação professor-aluno não é unidirecional, que há troca de saberes. Ao afirmar isso, o mesmo não desconhece e nem nega que há um ato de ensinar, e mais, que este é prerrogativa do professor.

Por desatenção a esse aspecto, não se percebe que Freire nega tão somente a **postura tradicional** do professor, ressaltamos que em nenhuma de seus livros é negado a necessidade da existência da figura do professor no processo pedagógico, o que ele propõe é uma outra postura docente, para quem

[...]faz parte de sua tarefa docente **não apenas ensinar os conteúdos** mas também **ensinar a pensar certo**. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um **professor crítico** se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996, 26 -27, grifos nossos).

Como se vê, Freire (1996) não só admite a necessidade do **professor**, como advoga que sua missão é a de **ensinar a pensar**, mais que isso, a **pensar certo**. Contudo, o que o autor indica é que o professor deve assumir uma postura **crítica**,

para isso, além dos conteúdos, deve ensinar também a **pensar**. Ao invés disso, a Escola tomou a crítica freiriana ao professor tradicional como negação do professor em sí, razão pela qual, o CEPT- Roberval Cardosos decidiu aboli-lo dos seus quadros, substituindo-o pelo **mediador da aprendizagem**, ou simplesmente **mediador**, entendido como **antítese do professor**.

O entendimento que tivemos ao analisar essa passagem é de que, ao se adotar a categoria mediador no PPP, a intenção foi a de expressar a ideia de motivador, “de orientador, problematizador dos processos de construção do conhecimento dos educandos” (ACRE, 2015, p. 22), como se esses procedimentos não pudessem, nunca, em hipótese alguma, ser realizado pelo professor. Quanto a essa questão, para que se atinja uma concepção justa e progressista de educação, é adequado considerar o que nos diz Saviani (2014):

A categoria de **mediação** é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram inseridos ocupando, porém, posições distintas (SAVIANI, 2014, p. 9, grifo nosso).

Aqui, Saviani (2014) retoma o que já dissera em *Escola e Democracia* (1991), quanto às diferentes posições que ocupam professores e alunos na prática educativa, ocasião em que expressa essa ideia da seguinte maneira:

o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão do aluno é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 1991, p. 80).

Sendo assim, entendemos que o autor enfatiza que a mediação entre o nível de consciência sincrética dos alunos e uma sintética e científica, articulando-a e mediando-a às necessidades da prática social, é realizada pelo professor, ainda que este encontre-se em condição de “síntese precária”, essa é sua tarefa precípua.

Todavia, para que possa exercer suas funções de forma justa e adequada, o professor necessita de uma base teórico-científica sólida, que deve se dar em cursos de licenciatura de longa duração oferecidos por instituições de ensino superior.

Entendemos que negar a figura do professor constitui-se na negação da técnica

e da ciência, que envolve a atividade educativa em sua forma escolar. Significa optar pelo autodidatismo ou por profissionais com uma formação rasa, em detrimento da formação científica acadêmica.

A perspectiva expressa no PPP da Escola repercute na subjetividade do professor entendida enquanto valorização do senso comum como revela a fala do professor 7a.,

[...] o aluno chega aqui para a gente, ele vem com conhecimento de fora [...] Querendo ou não. Isso passa pela nossa relação de chamar aqui... Mediador e não professor, [...] Aluno [...] Não aluno, e chamar ele de educando, né? Por quê? Porque pensa que tem essa relação aqui na escola? Essa resposta passa por isso. [...] A mediação ela se dá numa troca de experiência, [...] A experiência que ele traz da comunidade dele, para experiência que a Escola da Floresta tem aqui [...] Dentro das suas práticas (PROFESSOR 7a, depoimento).

O Professor 7a trouxe-nos importantes questões a respeito do entendimento difundido pela Escola sobre o processo pedagógico e a relação professor aluno. É explicitada novamente aqui a concepção do professor enquanto mediador, como, por exemplo, quando o Professor diz: “Isso passa pela nossa relação de chamar aqui [...] Mediador e não professor” (PROFESSOR 7a, depoimento).

Diante dessa visão do trabalho docente, revelada na fala do Professor 7a., que reafirma o que diz o PPP da Escola, entendemos ser oportuno observar o que nos indica Frigotto (2012), em seu texto “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, o que na atualidade está em jogo, por parte das classes dominantes, é uma manobra tática de

[...] desescolarização da sociedade, do pragmatismo, e economicismo, as perspectivas do *laissez-faire*, ampliadas hoje pelas teses do pós-modernismo e o desmantelamento do que define a profissão docente pelas políticas neoliberais (FRIGOTTO, 2012, p. 104).

Ao final dessa frase, o autor remete-nos a uma nota de rodapé, que complementa o seu pensamento e faz-nos uma indicação de leitura. Vejamos, então, o que diz a referida nota:

Dermeval Saviani, tendo presente o esvaziamento da função de organização, sistematização e produção do conhecimento dos docentes (em todos os níveis de ensino, mas especialmente na educação básica) numa recente entrevista, reclama: “Ao professor deve ser devolvida a função ensinar” (*Revista Rubra*, n. 3, Lisboa, outubro de 2008). Reitera aquilo que expôs no pequeno livro *Escola e Democracia* (1986) com 40 edições, sobre a especificidade da função política da escola e da educação escolar, que se dá pela mediação das concepções, método dialético-histórico na compreensão dos conteúdos e dos fundamentos científicos, na expressão de Gramsci, da sociedade dos homens e das coisas. Ideias cujas bases podem ser buscadas em Marx, nas “Instruções aos Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores” e na “Crítica ao Programa de Gotha” e em “O capital” (FRIGOTTO, 2012, p. 104, grifos do autor).

Seguindo, então, a indicação de Frigotto (2012), expressa na nota acima, fomos até a Revista Rubra nº 3, para ler o que diz Saviani. Na entrevista, realizada por Raquel Vilela e Sandra Duarte, intitulada “Aprender a aprender: um *slogan para a ignorância*”. Destacamos pois, os aspectos que dialogam diretamente com a função do professor e sua relação com os alunos nos termos expostos pelos professores do CEPT – Roberval Cardoso. Já na apresentação da entrevista, a Revista destaca uma frase de Saviani: “Há muito para aprender a sério. Ao professor deve ser devolvida a sua função: ensinar” (SAVIANI, 2008, p.1). A nosso ver, essa assertiva contraria o senso comum presente no CEPT – Roberval Cardoso, e os pontos que destacamos a seguir adentram ainda mais profundamente no conteúdo dessa questão, vejamos então:

O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do Mundo, para uma visão concreta, articulada.

[...]

Hoje em dia a pedagogia do «aprender a aprender» é a grande referência da orientação dominante. Tanto que está nos documentos oficiais e internacionais que depois se reproduzem em cada nação, como está nos meios de comunicação onde tentam convencer os professores das suas virtudes. O Relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do «aprender a aprender» e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget, que estava apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugar, em diferentes circunstâncias e ... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever. A escola não pode formar para 5 ou 10 anos, não se sabe como vai ser o futuro que está em constante mudança. Portanto a escola não deve ensinar algo mas apenas aprender. Mas este novo aprender a aprender já nem sequer dá a importância que os construtivistas davam à ciência. Não sei como é aqui, mas no Brasil introduzem parâmetros curriculares nos temas «transversais» – é como se os temas não fossem objeto desta ou daquela disciplina mas atravessam todo o currículo – educação cívica, moral, ambiental, sexual (SAVIANI, 2008, p.1).

Nesses trechos, Saviani (2008) corrobora com Frigotto (2012), sobre o papel social do professor, ao tempo em que denuncia os interesses por trás dos agentes da pedagogia do “aprender a aprender”, absolutamente antagônicos aos ideais de emancipação dos trabalhadores. Como se pode perceber, tanto Frigotto (2012) quanto Saviani (2008), não poupam fundamentadas críticas a essa visão que busca esvaziar o papel social do professor.

No âmbito do CEPT - Roberval Cardoso, a desconstrução do professor, substituindo-o pela imprecisa denominação de **mediador**, parece-nos ser a manifestação de uma das faces visíveis do discurso ideológico com que a hidra de sete cabeças, do pensamento neoliberal, serpenteia no âmbito educacional intencionando

devorar os trabalhadores e seus direitos.

Entendemos, pois, que a categoria mediação tem destacada importância para o materialismo histórico-dialético, e constitui-se numa das dimensões do trabalho docente que é realizado pelo professor no exercício de sua profissão. Entretanto, em nada se assemelha ao sentido empregado no CEPT – Roberval Cardoso, como negação do professor.

A partir dessa concepção, a tarefa do professor é a de elevar os alunos do “senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico” (SAVIANI, 2008, p.1), que lhes oportunize compreender o mundo nas suas múltiplas determinações, possibilitando-os superar uma “visão empírica, fragmentada do Mundo, para uma visão concreta, articulada” (*ibidem*). Isso posto, tal função social só pode ser exercida satisfatoriamente por um profissional que tenha sido adequadamente formado para tal missão, pelo Professor.

Assim, como os autores acima citados, compreendemos que a desconstrução do papel social do professor implica o rebaixamento da qualidade social da educação escolar em desfavor exatamente dos trabalhadores.

Tal concepção, como já foi dito, apoia-se no hibridismo metodológico, neste caso, a partir da apropriação do pensamento de Paulo Freire, descuidando-se do devido rigor para com os fundamentos do método fenomenológico, justapondo-o ao neoconstitucionalismo e o neopragmatismo, com objetivo de construir competências de forma que, uma vez assimiladas, impliquem no “[...] desenvolvimento dos mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social, ou mecanismos de causação, que seriam as próprias competências” (RAMOS, 2003, p. 108), cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, adaptáveis a uma sociedade e a um mercado de trabalho em constante transformação.

Esse é, pois, o fundamento do **aprender a aprender**, um dos quatro pilares da Educação para o Século XXI, proposta pelo relatório Delors (2003), base sob a qual se assenta a reforma educacional desenvolvida no Brasil desde meados da década de 90 do século passado. Tais pressupostos norteiam o PPP do CEPT – Roberval Cardoso e a prática pedagógica dos professores daquela Escola.

Duarte (2004) afirma que para essa perspectiva educativa “[...] é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2004, p.35), como se um processo de aprendizado fosse incompatível como o outro.

Os defensores desse ponto de vista, para quem Duarte (2004) direciona sua crítica, não compreendem que o processo de aprendizagem implica tanto a dimensão individual quanto a social. Esse aparente respeito às capacidades pré-existentes nos alunos representa, “[...] na realidade, renuncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano [...]” (MANACORDA, 2008, p. 86). Renúncia essa que degenera em negação da função docente, substituindo o professor pela imprecisa e indefinida figura do **mediador da aprendizagem, do facilitador da aprendizagem**, cuja função é servir ao educando nas suas necessidades pessoais de aprendizagem que,

efetivamente, devem estar centradas no aluno, obnubilando sua dimensão social e historicamente determinada.

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base no método materialista histórico-dialético, realizamos a pesquisa, tendo como objeto Analisar a perspectiva da categoria trabalho assumida na prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso: **Crítica a partir da tradição marxiana**. Os procedimentos investigativos foram: Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola; Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da Escola, num total de 12 (doze), os quais foram submetidos a entrevistas, semiestruturadas e tiveram suas aulas observadas; Para preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos foram nomeados por representação numérico-alfabético por ordem de entrevista, 1a, 2a, 3a e assim sucessivamente; Os instrumentos utilizados foram questionário, diário de observações, gravador e câmera fotográfica.

Para efeito de análise foram considerados tantos os aspectos quantitativos quanto qualitativos, uma vez que para o materialismo histórico-dialético quantidade e qualidade são elementos distintos do desenvolvimento material e social, mas indissociáveis, mais que isso, um influi sobre o outro e vice-versa.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no referencial teórico-metodológico e nas investigações chegamos ao entendimento que os professores do CEPT – Roberval Cardoso, em sua maioria, são trabalhadores temporários, entendem o trabalho enquanto exercício profissional, em geral, pautam sua prática docente pelo paradigma das competências e identificam o professor como aquele que se julga o detentor do conhecimento (que não valoriza os conhecimentos tácitos dos alunos), razão pelo qual se autointitulam mediadores do conhecimento.

Diante dessa constatação e objetivando uma educação profissional voltada para emancipação dos trabalhadores, ressaltamos que a organização escolar deve ser entendida como unidade produtiva autossustentável, orientada pelo paradigma de qualificação profissional, voltada para a formação omnilateral do estudante-trabalhador, assegurando a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia em substituição ao paradigma das competências para atender ao mercado, a constituição de um quadro docente efetivo e o estabelecimento da centralidade do processo educativo no professor enquanto profissional qualificado ao exercício da docência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrado o ciclo coleta e análises dos dados da pesquisa, um dos elementos que nos chamou especial atenção foi a compreensão predominante no CEPT – Roberval Cardoso de negação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar esse aspecto com base no referencial teórico crítico, compreendemos que a desconstrução do papel social do professor implica o rebaixamento da qualidade social da educação escolar em desfavor exatamente dos trabalhadores. Enfatizamos que o justo entendimento do função social do trabalho docente e sua relação com os alunos no processo de ensino-aprendizagem tem importância nuclear para a didática e constitui-se num dos seus fundamentos, desse entendimento decorre tanto a metodologia de ensino, quanto os processos de formação inicial e continuada desses profissionais. Nesse sentido, a análise dos dados dessa pesquisa quanto as “Implicações do ecletismo metodológico para a desconstrução do papel social do professor” adquire centralidade o entendimento dos impactos negativos das políticas oficiais sob a égide do neoliberalismo para o trabalho docente.

Com base nesse pressuposto, a pesquisa nos possibilitou constatar que os cursos oferecidos pelo CEPT – Roberval Cardoso estão subordinados pela dinâmica do mercado e não a partir de um projeto de desenvolvimento econômico que tenha o Estado como indutor a partir das necessidades sociais, implicando a rotatividade dos cursos. Essa dinâmica é usada como justificativa pelos Técnicos do Instituto Dom Moacyr – IDM, pela inexistência de um quadro de professores permanentes na Escola e a adoção de um sistema de contratações temporárias, com duração vinculada à carga horária dos componentes curriculares. Tal prática é legitimada pela difusão de uma ideologia que rebaixa o papel social do professor, enquanto profissional do magistério, com sólida formação profissional realizada em instituição de nível superior, pertencente a uma categoria profissional, amparado em uma legislação trabalhista, vinculado ao conjunto da classe por meio da filiação sindical. Situação que impede a especialização nas práticas docentes e nos conhecimentos científicos e tecnológicos.

A desqualificação do professor principia-se por meio da atribuição aos profissionais docentes da pejorativa designação de **detentor do conhecimento**. Com isso intenciona-se negá-lo enquanto profissional e justificar sua substituição pela imprecisa figura do **mediador da aprendizagem**, que não consta sequer na lista de Classificação Brasileira de Ocupações – CBO do Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse sentido, qualquer pessoa pode exercer essa função de **mediador**, desde um aluno recém-formado na Escola, passando por um tecnólogo ou um engenheiro. Com isso, se flexibilizam direitos conquistados, dribla-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ignora-se o acúmulo científico no que se refere à relação ensino-aprendizagem presente na formação acadêmica do professor em cursos de licenciatura.

Diante do exposto e com base na investigação realizada e na literatura que

a subsidiou, entendemos que a negação do professor implica, inevitavelmente, no rebaixamento da qualidade da educação e na destruição de conquistas civilizacionais e direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ACRE. Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacyr. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional e Tecnológica Roberval Cardoso. Rio Branco: CEPT – Roberval Cardoso/IDEP-DM, 2015.

BRASIL. CNE /CEB, Parecer Nº 15/98, de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: mar. 2018.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. - Campinas: Autores Associados, 2004.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 2ª ed. São Paulo: CortezBrasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

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

FRIGOTTO, Galdêncio. [et al]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias; Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella - 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo [Tradução Willian Laços]. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados 1991.

Mesa-Redonda Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações. **2º Congresso Internacional sobre a teoria Histórico-Cultural** e 13ª jornada do Núcleo de ensino de Marília. Exposição em 14 de agosto de 2014.

_____. **Entrevista. Dossiê “Deixem os professores ensinar”**. RUBRA, Viseu, n. 3, out. 2008. Disponível em: <<http://escolapública2.blogspot.com/10/revista-rubra-balanço-crítico-do-estado.html>> Acesso em: mar. 2018.

RESUMO: O artigo aborda algumas das mais significativas sistematizações da pesquisa de mestrado intitulada: A organização do tempo pedagógico na sala de aula. O objetivo é analisar a organização do tempo pedagógico numa perspectiva crítica de educação, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar e visa responder ao seguinte problema: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? O estudo tem como pressuposto teórico-metodológico o método dialético na compreensão concreta da realidade, a função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica de educação e o tempo histórico e pedagógico como construção social, tendo como principais referências teóricas: Marx (1983), Kosik (2010), Tonet (2006), Saviani (2007, 2011), Libâneo (2010, 2014, 2015), Pimenta (2002), Freitas (1992) e Faria (2011). O estudo se desenvolve através de levantamento bibliográfico e da coleta e análise de entrevistas realizadas com professores de escolas públicas. Os resultados indicam que o tempo pedagógico não têm sido organizado de modo a contemplar a finalidade clássica da escola, que é a de propiciar uma formação ampla do sujeito, tendo em vista que dimensão pedagógica do trabalho do professor tem sido negligenciada diante das transformações pelas quais a educação escolar tem passado, através das quais a escola tem se tornado em espaço de compensação emergencial dos direitos sociais, deixando para segundo plano sua tarefa de propiciar a formação ampla dos educandos a partir de conhecimentos relevantes produzidos socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo Pedagógico. Função da Escola. Sala de Aula. Prática Pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas das significativas sistematizações da pesquisa de mestrado defendida em agosto de 2016, com o título A organização do tempo pedagógico na sala de aula em escolas públicas do município de Rio Branco, que buscou responder se a organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar.

A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar, realizando reflexões e discussões acerca da questão central da pesquisa, formulada na pergunta: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? E outras perguntas advindas desta: Quais das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula prejudicam

o desenvolvimento da organização adequada do tempo pedagógico? Quais as estratégias utilizadas pelo professor que favorecem o aproveitamento significativo do tempo pedagógico? Quais os saberes necessários aos professores para que consigam administrar satisfatoriamente o tempo pedagógico, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos? Qual a implicação da organização (adequada ou inadequada) do tempo pedagógico na aprendizagem dos alunos?

Todavia, o objetivo do estudo que ora apresentamos no XIX ENDIPE é apresentar as indicações trazidas pela pesquisa decorrente da análise das concepções e práticas dos professores pesquisados em confronto com o referencial teórico escolhido para a pesquisa, para atingir a finalidade desse trabalho faremos um recorte do texto da dissertação, com atenção à garantia de sua objetividade. Para tal, organizamos este trabalho em quatro momentos articulados que objetivam evidenciar: o contexto do surgimento das inquietações em torno do tempo pedagógico; os fundamentos teórico-metodológicos trilhados na busca de compreensão do objeto; os efeitos das reformas educativas neoliberais na educação escolar e, ainda, apontar algumas indicações da análise.

2 | O TEMPO PEDAGÓGICO IMPULSIONANDO A REFLEXÃO

A organização do tempo pedagógico² me inquietou desde o início da minha experiência no magistério. Perceber que grande parte do tempo destinado à aula não era efetivamente utilizado para atividades de ensino e aprendizagem me chamava a atenção, de modo que passei à busca de identificar os acontecimentos e ações que interferiam na aula. A indisciplina, o número elevado de alunos na sala, o ambiente, as interferências externas e a própria metodologia foram questões que fui identificando e analisando ao longo de cada aula, para as quais fui buscando estratégias de superação, obtendo sucesso em algumas, e em outras não.

A subutilização do tempo destinado às aulas, desde então, passou a ser um fator preocupante, ainda que tenha a compreensão que mais ou menos tempo de aula não signifique efetivamente maior possibilidade de aprender, mas acreditando que a organização do tempo é uma variável importante e incide na aprendizagem dos alunos (MARTINIC, VERGARA, VILLATA e HUEPE, 2010).

Uma das hipóteses que leigamente defendia, era a de que o principal impedimento para um bom aproveitamento do tempo pedagógico era a superlotação das salas de aula, que ocasionavam os problemas de indisciplina, dificultavam o acompanhamento pessoal do professor aos alunos e faziam com que os processos na sala de aula se tornem morosos e com qualidade prejudicada. Porém, ao ter a oportunidade de trabalhar numa escola rural, minha hipótese entrou em choque com

2 Entendemos que o tempo pedagógico se constitui como o tempo de efetivo ensino-aprendizagem (VEIGA, 2008 e RODRIGUES, 2009), tempo dedicado a oportunizar aos alunos o acesso a conteúdos relevantes e significativos (SAVIANI, 2007).

a realidade daquelas salas de aula, pois eram turmas pouco numerosas, e mesmo assim o clima pedagógico pouco se diferenciava das superlotadas turmas das escolas urbanas. Isso me levou a acreditar que apenas um fator não determina as condições da pouca efetividade do tempo destinado ao ensino e aprendizagem, mas sim, um conjunto de questões internas e externas à sala de aula, que afetam diretamente a organização do tempo pedagógico.

Na verdade, são muitas as causas da redução do tempo de efetivo ensino. Fatores que vão desde festividades, reuniões, avaliações externas, mau tempo e greves, até questões que envolvem as condições físicas da escola e questões políticas, destacando que esses últimos são mais comuns em países e regiões mais pobres (MORICONI e BÉLANGER, 2015). De acordo com o estudo de Cotton (1989), baseado em pesquisas³ realizadas com foco direto no tempo não utilizado em atividades de aprendizagem na sala de aula, metade do tempo é gasto com questões processuais, transições, questões disciplinares, tempo morto⁴ e outros.

Com base em tais inquietações e estimulada por teorias que discutem a alienação da sociedade moderna, a formação e a emancipação humana, por Karl Marx (2004), Gramsci (1991) outros; e por obras que apresentam um ideário crítico relativo à educação baseado no pensamento dialético (Saviani, 2007 e 2011; Libâneo, 2014; Pimenta, 2002 e Vasconcellos, 2009), e pelo desenvolvimento da pesquisa do curso de mestrado, a investigação avançou e o objeto da pesquisa passou a ser confrontado a partir de outras questões, como: Qual então a função da escola? Para que serve a organização desse tempo? Para que finalidade? As respostas a estas questões estão amparadas nas ideias de estudiosos que defendem a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como finalidade da educação escolar. Nas palavras de Saviani

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Dessa forma, na busca de compreender o objeto da pesquisa buscamos fundamentar o estudo em teorias que apresentam um perspectiva crítica de sociedade e de educação.

3 Anderson (1983); Fredrick, Walberg e Rasher (1979); e Seifert e Beck (1984).

4 Tempo morto segundo Cotton (1989), é um período em que não está acontecendo aprendizagem, não envolvimento do aluno com a atividade.

3 | OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO

O desenvolvimento do estudo se deu em um duplo movimento articulado. O primeiro consistiu no levantamento bibliográfico de obras que tem como pressuposto teórico metodológico o método dialético e a compreensão concreta da realidade; a educação como emancipação humana e a função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica. O segundo constituiu-se da análise das observações e entrevistas realizadas com 16 professores de Matemática e História, de 08 turmas de 6ºs e 9ºs anos, de duas escolas públicas.

A adoção do método dialético se fez importante pelo fato de permitir a compreensão da realidade a partir da prática dos sujeitos diante dos condicionalismos políticos, econômicos e culturais, e assim, superar as impressões superficiais a respeito do fenômeno em estudo, neste caso, o tempo pedagógico e sua relação com a função da escola e a prática pedagógica.

Desse modo, a pesquisa numa perspectiva dialética parte do empírico, do aparente, porém avança em direção à essência, que é a realidade concreta, cabendo então ao pesquisador a superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação (FARIA, 2011).

O caminho do abstrato à totalidade concreta é, então

um movimento no pensamento e do pensamento. [...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 2010, p. 36-37)

A compreensão da relação sujeito-objeto na perspectiva tratada por Kosik (2010) possibilita “[...] entender o homem na sua historicidade, na produção de sua existência com a natureza e com os outros homens e não como seres isolados, deslocados de seu processo real de produção da vida”. (FARIA, 2011, p. 48)

Nesse sentido, compreender os processos educativos, como prática social inserida em uma trama de relações sociais, nas quais o sujeito tanto produz com é produzido, possibilita uma melhor interpretação da realidade, sem que haja a culpabilização dos sujeitos e indiferença as condições materiais que se produzem a existência. No caso desse objeto de estudo, o tempo pedagógico, uma reflexão superficial poderia comprometer todo o processo investigativo impedindo uma melhor reflexão sobre a problemática que envolve a organização do tempo pedagógico e sua decorrente influência na qualidade do ensino.

O conceito de emancipação humana tornou-se também central para a análise do objeto estudado, não apenas porque há a exigência metodológica, mas especialmente, para nos anteciparmos às posturas que negam as possibilidades da educação escolar na sociedade burguesa, esquecendo-se do processo de mediação dialética entre a

alienação e a emancipação.

É nesse sentido que Tonet explica que uma formação integral do ser humano é impossível na sociedade do capital

Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso. (TONET, 2006, p. 13)

O autor chama a atenção para os limites de uma formação plena dos indivíduos no interior da sociedade capitalista, afirmando que esta somente será possível a partir da superação das relações de dominação e de exploração, instaurada por novas relações de trabalho nas quais o homem possa se reconhecer como pessoa pertencente à uma comunidade de relações humanizadas, pela apropriação da riqueza material e espiritual produzida pelo homem. Contudo, observa-se que as atuais relações sociais foram produzidas pelos homens, portanto, a alteração dessas relações capitalistas poderá ser realizada por sujeitos ativos intencionalmente organizados. E é com essa perspectiva que trabalhamos, uma vez que a prática docente pode vir a ser uma prática pedagógica em sua expressão intencional e sistemática, voltada para esse fim, ainda nos marcos desse sistema.

É nessa perspectiva que diversos autores chamam a atenção para a função social e pedagógica da escola, denunciando o que chamam de processo de secundarização da escola pública, entendido como resultado da contradição que permeia a própria sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, na qual a instrução de todos torna-se contrária aos interesses da classe dominante. Conforme bem salienta Freitas (1992, p.6)

as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais.

Essa “dosagem” da instrução pública acompanha a tendência de secundarização e desvalorização da escola, numa tentativa de “reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 2011, p.85).

Libâneo (2010) realiza discussão semelhante, ao criticar o tipo de escola desenhada atualmente para os pobres: “a escola para os pobres não precisa centrar-se na aprendizagem cognitiva dos alunos, mas na oferta de um pacote de competências mínimas como um “kit de sobrevivência” (LIBÂNEO, 2010, p. 579-580)”. Essa escola,

para Pimenta (2015, p. 86), teve suas funções invertidas “do direito a aprendizagem e ao conhecimento, às necessidades “mínimas” de aprendizagem para a sobrevivência”. Destinada prioritariamente a realizar o acolhimento e integração social das crianças, essa escola está cada vez mais esvaziada de conteúdos, diminuindo a qualidade da educação e aumentando a exclusão social.

Entendemos que somente através de uma aprendizagem sólida, que permita o domínio da cultura, as camadas populares terão elementos para compreender a sua condição na atual sociedade de classes e poderão participar ativamente da chamada política de massas.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 61)

Por esse motivo, a escola precisa assumir seu papel diante dessa sociedade, de forma a atender as necessidades dos trabalhadores, possibilitando o acesso aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade, e que por direito deveriam estar à disposição de todos os homens.

Desse modo, consideramos importante trazermos à reflexão as reformas neoliberais para educação e as transformações impostas à escola e a prática docente.

4 | REFORMAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

É sabido que as reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir da década de 90 do século passado, trouxeram mudanças significativas para a escola e para o trabalho do professor. Tais reformas realizaram a internacionalização das políticas para a educação com a adequação da escola à dinâmica do capitalismo mundial.

A lógica do mercado aplicada à educação tem trazido novas exigências para os trabalhadores em educação, “expressas na intensificação e precarização do trabalho, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados” (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Desse modo, as escolas têm recebido novas demandas e os professores têm sido responsabilizados pelo alcance de metas e objetivos impostos pelo sistema. Como observa Oliveira (2004)

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

No depoimento de uma das professoras entrevistadas podemos perceber como a ideia do professor polivalente tem alterado a imagem do docente:

Então a gente tem essa missão de ser um professor, porque dizem que o professor é um psicólogo, ele é um pai, ele é uma mãe, e realmente existe uma mistura disso tudo e a gente tem que saber a hora de conversar, de chamar a atenção pra que eles prestem atenção [...]. (professora A)

Essa imagem do professor que precisa dar conta de tudo e “também” de ensinar acabou sendo incorporada pelos próprios docentes, que passam a se responsabilizar por tarefas diversas e não se dão conta da situação de despersonificação e desvalorização que tem comprometido o reconhecimento de sua atividade.

Tal alargamento das funções da escola e do professor gera um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse professor passa a ter que dar conta de várias tarefas e, em contraposição, vai perdendo cada vez mais sua autonomia de pensar e desenvolver o seu trabalho.

Para Evangelista (2012, p. 39), “A ideia de professor protagonista, polivalente, flexível ou superprofessor traz importantes decorrências para o trabalho docente, intensifica-o e precariza-o”, à medida que gera uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades que trazem desgaste e sofrimento para o professor. Como assevera Evangelista

Essa estratégia perversa obscurece os interesses hegemônicos em presença que, de fato, definem as políticas educacionais e conduzem o professor a várias espécies de sofrimento, posto que ele se depara cotidianamente com declarações sobre sua “alegada incompetência” e sua alardeada responsabilidade na produção de alunos fracassados e desempregados (EVANGELISTA, 2012, p. 47)

Além da imposição de responsabilidades que extrapolam o campo de atuação do professor, estes passam a perder o controle sobre o seu trabalho, que passa a ser pensado e controlado por outros, contribuindo com o processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente. A esse respeito, Apple e Teitelbaun declaram

Estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre como realizamos nossos trabalhos e quem decidirá se estamos realizando-o bem ou não. [...] As mudanças das estruturas de controle do trabalho dos professores em áreas algo distantes dos corredores e das salas de aula das escolas terá importantes implicações em relação a saber se o conteúdo e a pedagogia de nossas escolas terão afinal qualquer efeito crítico. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 64)

Esse processo de subjugação da escola e alienação dos professores tem alterado substancialmente a relação do professor consigo mesmo enquanto profissional, como também sua relação com o conhecimento e com sua prática pedagógica, gerando, entre outras coisas um distanciando de uma organização satisfatória do tempo pedagógico num contexto emancipador.

5 | A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: INDICAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA FUNÇÃO ESCOLAR

Ao analisar a organização do tempo pedagógico a partir da visão dos sujeitos da pesquisa e da interlocução com o referencial teórico estudado, buscou-se estabelecer uma compreensão mais próxima da concretude da realidade da prática docente, no que tange ao tempo pedagógico. Dessa aproximação foi possível chegarmos a algumas indicações que refletem a problemática, que perpassam pela dimensão pedagógica do trabalho do professor; a questões relativas a disciplina e a indisciplina; a relação professor-aluno e a importância do planejamento pedagógico.

A primeira indicação trazida pela pesquisa foi a da existência de uma precária compreensão da dimensão pedagógica pelos professores, evidenciada pela ênfase em diversas situações, como a indisciplina e o quase esquecimento da discussão pedagógica e dos elementos didáticos que envolvem a prática docente. Situação que nos dá indicações do processo de alienação pelo qual vem passando a categoria docente, caracterizado pela perda das habilidades inerentes ao seu trabalho, que tem levado os professores a assumir, muitas vezes, uma postura passiva e acrítica diante dos desafios da sala de aula, tendo dificuldades de organizar o pedagógico.

A pesquisa mostra também a necessidade de uma compreensão pedagógica da disciplina e indisciplina. Acreditamos que este não é o fator decisivo na má utilização do tempo pedagógico, diferentemente do que acredita a totalidade dos professores pesquisados, porém, entendemos que seja um elemento que precisa ser considerado, tanto nas pesquisas sobre educação como na formação de professores. Durante muito tempo essa temática tem sido ignorada e entendida como incompetência docente, mas trouxemos para esse estudo a discussão da necessidade de refletir sobre esse condicionante importante ao sucesso da aula e que tem trazido preocupações para os professores que não encontram formas de lidar com a indisciplina na sala aula.

O relacionamento pedagógico entre professor e aluno apresentou-se como outro aspecto essencial na organização da aula. A concepção, pelo professor, do aluno como indivíduo concreto, resultante de determinações sociais e o estabelecimento de uma relação mais democrática e horizontal, que estimule o diálogo e diminua a distância entre estes sujeitos, pode favorecer a relação pedagógica professor-aluno e aluno-conhecimento, diminuindo a dispersão, a indisciplina e potencializando a aprendizagem. Portanto, o posicionamento pedagógico e político do professor e sua

habilidade de aproximar os diferentes interesses existentes na sala de aula pode propiciar um ambiente favorável à aprendizagem contribuindo para a organização do tempo pedagógico. Para isso, considera-se importante que os cursos de formação de professores municiem os futuros docentes no desenvolvimento de práticas que favoreçam as relações pedagógicas em sala de aula.

E por último, destacamos a categoria planejamento, colocando-a como questão importante nessa discussão, tendo em vista que é através dele que o professor vai refletir sobre os aspectos político-pedagógicos da aula e realizar a previsão das atividades didáticas mais adequadas ao alcance dos objetivos educacionais traçados, ou seja, antecipar a organização pedagógica da aula.

As indicações apresentadas pelo estudo foram resultado do movimento reflexivo em torno do referencial teórico assumido e os dados levantados com a pesquisa empírica. Tal movimento revelou que a organização do tempo pedagógico expressa a direção que o ensino tem tomado sob as orientações das políticas implementadas. O tempo pedagógico não tem sido bem aproveitado justamente pelo fato do pedagógico não se constituir mais o foco do planejamento escolar, uma vez que está refém de técnicas de fazer e do alcance de resultados nas avaliações externas.

Enquanto a dimensão pedagógica não passar a orientar os processos escolares tendo em vista a formação ampla dos sujeitos, a aula não se organizará de modo a atingir a finalidade da educação escolar. Para isso, são necessárias mudanças na formação dos professores e na valorização da profissão docente, em sentido oposto às políticas públicas em curso no país.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das ideias expostas, chegamos a compreensão de que o tempo pedagógico não têm sido organizado de modo a contemplar a finalidade clássica da escola, que é a de propiciar uma formação ampla do sujeito, não somente porque o tempo cronológico não tem sido bem administrado, mas porque a dimensão pedagógica do trabalho do professor tem sido negligenciada diante das transformações pelas quais a educação escolar tem passado, através das quais a escola tem se tornado em espaço de compensação emergencial dos direitos sociais, deixando para segundo plano sua tarefa de propiciar a formação ampla dos educandos a partir de conhecimentos relevantes produzidos socialmente.

Ao refletir de forma mais abrangente sobre os problemas da educação escolar da atualidade, nos filiamos ao ideário crítico de origem marxista, de modo que acreditamos que esta só alcançará plenamente seus objetivos sociais e pedagógicos quando houver uma mudança radical na forma social e econômica vigente.

Em uma sociedade tão desigual, com a sobreposição dos interesses econômicos sobre os interesses sociais e humanos, é ingênuo pensar que se pode estabelecer

uma educação plena e democrática, em que todos tenham acesso, na mesma medida e com a mesma qualidade, aos conhecimentos relevantes construídos pela sociedade através dos tempos e essenciais para o desenvolvimento dos homens.

Assim sendo, compreendemos que uma sociedade igualitária e democrática apresenta-se como uma base importante para que a escola alcance plenamente suas finalidades, porém, acreditamos nas possibilidades contidas na prática docente intencional e bem fundamentada, para a qual se faz necessário uma formação inicial que articule conhecimentos teóricos e práticos, filosóficos e pedagógicos, disciplinares e para a docência, enfim, uma sólida formação que se materialize por meio de práticas efetivamente pedagógicas, para a educação básica, tendo em vista o contexto institucional, sociocultural, os sujeitos, seus modos de ser e viver, e os conhecimentos científicos, éticos e estéticos imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos.

Consideramos que tais interpretações e proposições a respeito da temática estudada podem somar contribuições à produção de novos conhecimentos para estudos relativos a educação escolar, à organização pedagógica da aula e, ainda, como elementos orientadores na formulação de projetos de formação de professores mais alinhados com uma perspectiva crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; KENNETH, Teitelbaun. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo**: Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 62-73.

COTTON, K. **Educational time factors**. Close up #8, p. 75-91. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989. <Disponível em: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducationalTimeFactors.pdf>>. Acesso em: 17/10/2015.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – XVI ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012, p. 30-52.

FARIA, L. R. A. **O diálogo entre a pedagogia e a didática**: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos debates pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 3, n. 5, p. 56-71, 2011.

FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992. <Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/801/720>> Acesso em: 15/04/2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **A escola pública fazia parte das relações de poder das elites**: depoimento. [Dezembro, 2010]. Goiania: Revista Polyphonia. Entrevista concedida a Deise Nanci de Castro Mesquita. <Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index>>.

php?journal=poli&page=article&op=view&path%5B%5D=18803&path%5B%5D=11035>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

_____. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17. 2014, Fortaleza. 22 f. Não publicado. <Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mrz35GDIV34J:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Fortaleza%2520ENDIPE%2520Lib%25C3%25A2neo.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 out. 2015.

MARTINIC, S., VERGARA, C., VILLATA, M., e HUEPE, D. Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. In: **Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación**, 1. 2010, Chile. Anais do 1ª Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile: 2010, < Disponível em: http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/154_SMartinic_Uso_del_tiempo_e_interaccion.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas).

MORICONI, G. M; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. Textos FCC, São Paulo, v. 45, p. 1-95, set. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/issue/315/88>>. Acesso em: 15 out. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1127-1144.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas - SP, Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Ideação (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo central desvelar os contextos de influência e de prática da política de aceleração da aprendizagem empreendida pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, nominada Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA, o qual compõe o cenário educacional. À luz da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), onde se ancora um dos referenciais teórico-analítico desse trabalho. A metodologia empregada tem a intenção de analisar a política de aceleração em curso no Estado do Acre por meio do Projeto Poronga, se utilizando de fonte documental. Os indicadores apontam que a implantação da aceleração da aprendizagem, através do Projeto Poronga, diminuiu o atraso escolar, contudo, não corrigiu completamente a distorção idade/série, notadamente, em razão das causas que a originam: a reprovação e o abandono.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Distorção. Aceleração.

1 | INTRODUÇÃO

As reflexões trazidas neste artigo são oriundas de resultado da pesquisa sobre políticas públicas de aceleração da aprendizagem, realizado no Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” – Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre – UFAC. Sumariamente o artigo realiza uma análise sobre uma das políticas que compõem o conjunto de ações propostas pela reforma educacional em curso no Estado do Acre, lançada em 2002, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) com o nome de Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental – PROJETO PORONGA⁵, objeto desta pesquisa, cujo objetivo é corrigir a distorção idade/série da rede de ensino básica.

Este artigo encontra-se dividido em cinco partes, incluindo esta introdução, na segunda parte, situa-se o referencial teórico, o contexto da pesquisa, seu respectivo objeto de estudo e o percurso metodológico, a terceira parte apresenta algumas considerações sobre política, formulação, implementação, seus contextos de influência e prática, discutindo especificidades do Projeto Poronga, que compõe o conjunto de ações da reforma educacional em curso no Estado do Acre. Processo caracterizado por Damasceno (2010), como hibridização, que se ancora numa perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, com

⁵ Poronga é uma luminária, uma espécie de lamparina que os seringueiros usam na cabeça para percorrer as estradas da seringa na floresta amazônica. Feita, geralmente, a partir de latas de óleo, o seu combustível mais frequente é o querosene.

traços marcadamente mercantilista, caracterizada por Damasceno (2010) como um processo de hibridização, que ora se ancora a partir de uma perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora é marcada por traços expressivos da política mercantilista, o que parece ser uma evidência presente no que tange à política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC. Na quarta parte, apresentam-se alguns resultados e discussões da pesquisa. Por fim, acrescentam-se algumas observações a título de conclusão do texto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Projeto Poronga (ACRE, 2002a) é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. O objetivo geral consiste em corrigir a distorção idade/série, aumentando a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/série. A distorção idade/série é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. A distorção é considerada um dos maiores problemas da educação básica brasileira, agravada pela repetência e pelo abandono, de acordo com Brandão (1983), Rocha (1983) e Patto (1993).

Fazendo um recorte das políticas públicas delineadas a partir de 1999, ano que marca o início dos governos da Frente Popular do Acre (FPA)⁶, Melo (2010) afirma que no Governo do Estado do Acre promoveu um amplo plano de serviços de assistência social, em que a sociedade civil organizada e o setor privado firmaram compromisso através de diversos programas assistenciais. No que tange à política educacional, a premissa fundamental era a cidadania, marcada no primeiro mandato do governador Jorge Viana (1999-2002), por meio do seu Plano de Governo: “**A vida vai melhorar**”, naquela ocasião era anunciado em documento oficial que a política do seu governo para a educação acreana passaria a priorizar a formação de sujeitos críticos e participativos, com ênfase na recuperação do Sistema de Ensino e combate ao analfabetismo. (ACRE/PLANO PLURIANUAL, 1998).

A concepção das ações empreendidas na política educacional construída a partir desse momento, cujas medidas vêm sendo implementadas no sistema de ensino, impulsiona-nos a fazer uma análise mais detida dos documentos que subsidiam tal política, tentando identificar as repercussões na política de aceleração empreendida pela SEE/AC, por meio do Projeto Poronga, objeto de preocupação central deste estudo. Nesse cenário, a partir dos Governos da Frente Popular, tendo como ressonância as políticas compensatórias já empreendidas, o Projeto de aceleração é instituído.

6 A Frente Popular do Acre (FPA) é composta por um bloco de 14 (quatorze) partidos políticos, são eles: PCdoB, PDT, PHS, PMB, PRB, PROS, PODEMOS, PRP, PSB, PSDC, PT, PTdoB, PSOL e PV.

Na gestão do governador, Arnóbio Marques Júnior (2007-2010), ampliou-se ainda mais os serviços na área de assistência social. Seu Programa de Governo: **Acre: Estado da Florestania na Amazônia Brasileira**, que tinha como mote o *slogan*: **Acre o melhor lugar para se viver na Amazônia**, possuía diversas frentes de trabalho, que visavam desde a superação da pobreza até programas de ampliação de moradia, expandindo significativamente os investimentos, através de empréstimos contraídos com o Banco Mundial, a partir do PROACRE. (ACRE/PLANO PLURIANUAL, 2008).

Nessa direção, o Banco Mundial, no ano de 2009, iniciou uma parceria com o Governo do Estado do Acre, por meio da assinatura de acordo de empréstimo nº 7625/BR-BIRD⁷. Em 19/12/2008, nas suas muitas linhas de ação no setor educacional, firmou um empréstimo com o Governo do Acre para, segundo o Banco, promover a inclusão social e econômica das populações em situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social, residentes tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais isoladas ou remotas do Estado, sendo três as áreas de intervenção: saúde, educação e produção sustentável. Esse investimento foi de US\$ 150 Milhões de Dólares, sendo US\$ 120 Milhões de Dólares desembolsados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁸ e US\$ 30 Milhões de Dólares pelo Estado do Acre. A ação atendeu aos 22 municípios do Acre, executado num prazo de seis anos.

Dentre os indicadores apontados através do Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável do Estado do Acre/PROACRE 2009/2010, (ACRE, 2009c) aparecem as ações na educação, sendo mencionadas a garantia do acesso à educação de qualidade às comunidades mais isoladas e o fortalecimento do sistema escolar. Nos diversos eixos e linhas de ação está a melhoria dos processos de correção da distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental (Projeto Poronga). Tommasi (2007), afirma que é preciso entender que existe uma sintonia entre os técnicos do Banco, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais. Há um alinhamento de ideias acerca do conceito de “qualidade” do ensino, e de igual modo, ao que parece, acontece no Acre, não negando que existe um espaço de autonomia para os técnicos nacionais, mas é urgente aumentar nossa capacidade de propor alternativas e estratégias de políticas próprias. Nesse sentido, o Banco Mundial, como financiador, dita as regras e impõe uma série de exigências para que os empréstimos aconteçam. Mais recentemente nos governos de Tião Viana (2011-2014) e (2015-2018), sob os lemas: **Governo do Povo do Acre, servir de todo coração e Novo Acre. Governo Parceiro, Povo Empreendedor**, respectivamente, demonstram claramente a manutenção das linhas de ação dos Governos da Frente Popular, inclusive desde o primeiro mandato, desenvolvendo políticas compensatórias na área da educação. (PLANO PLURIANUAL, 2012; 2016).

Em função da manutenção do acordo de empréstimo nº 7625/BR/BIRD⁹ assinado

7 Informação obtida em publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alviana/proacre>> Acesso em: 15 de fev. 2015.

8 O BIRD é a primeira das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial.

9 Informação obtida em publicação Slideshare [on line]. PROACRE. Disponível em: <[Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética](http://pt.s-</p></div><div data-bbox=)

em dezembro de 2008, onde prevê nos resultados do referido termo uma ampliação no atendimento de 22.200 novas vagas para os estudantes beneficiados pelo Programa de correção de fluxo nos Ensinos Fundamental e Médio, nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPs) urbanas, a saber: em Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó e Sena Madureira, o volume total de investimento na área da educação foi de US\$ 53,2 milhões de dólares.

Aportadas nessas arenas, é possível perceber como as diretrizes de políticas globais são determinantes nas construções/relações com as diretrizes locais de políticas. Tudo indica a existência de um nível de aceitação e otimismo em relação ao **contexto de influência** e certo distanciamento entre o **contexto da prática**. Desta forma, é preciso uma reflexão mais apurada, ancoradas em dados.

2.1 Percurso Metodológico

Esse trabalho analisou a política de aceleração em curso no Estado do Acre por meio do Projeto Poronga, utilizando-se de fonte documental.

Dessa forma, para desenvolver o trabalho analítico, utilizou-se como fontes principais documentos¹⁰ produzidos pela Coordenação do Projeto Poronga, relatórios, proposta pedagógica do Projeto, contratos celebrados com a Fundação Roberto Marinho, Governo Federal e Banco Mundial, convênios, planilhas, orçamentos, pareceres, resoluções, além da legislação educacional nacional e acreana produzida no período.

No decorrer do texto produzido, é possível perceber que estes documentos receberam um tratamento de enfoque tanto quantitativo como qualitativo dos dados. A segunda fase do trabalho investigativo foi o de procedimento da análise do corpus dos documentos recolhidos no intuito de identificar um fio condutor para desenvolver a análise das representações e o seu processo de constituição, por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado, trabalho esse que foi referência nos desdobramentos de publicações posteriores, como no caso em tela, do artigo ora desenvolvido.

2.2 A Política: Formulação, Implementação e os Contextos de Influência e Prática

É fundamental compreender a política de aceleração da aprendizagem a partir do seu processo de formulação e implementação. Para isto, além de outras referências, lançamos mão dos estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994), no tocante a “**abordagem do ciclo de políticas**”, acerca dos “**contextos de influência**” e do “**contexto da prática**”. Ao desnudar o desenho da política de atendimento aos alunos em distorção idade/série, mencionada nos textos

lideshare.net/alviana/proacre> Acesso em: 20 de fev. 2015.

10 Os dados analisados pertencem a Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre. Para ter acesso, formalizamos uma solicitação por escrito e foi concedido um Termo de Autorização.

e documentos legais e respectivos ajustes no processo de formulação, perpassando pela “política em uso” que se refere à contextualização pedagógica, que acontece no interior da sala de aula, possibilitando assim, desvelar a política de atendimento aos alunos em distorção.

Desta forma, torna-se indispensável compreender o cenário político e pedagógico em que se situam as políticas delineadas para a educação básica, buscando identificar concepções, ações e programas direcionados à educação, estabelecendo uma interface com a suposta qualidade de ensino preconizada no Brasil, sob a ótica da análise das políticas e programas no contexto de reforma do Estado, sem perder de vista os limites e perspectivas desse processo.

À luz do contexto de influência dos organismos internacionais e suas recomendações, conforme relatório da coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2015b), em função do alto índice de distorção idade/série no Acre, que chegava a 59% em 1999, foi feito um estudo no Brasil, para verificar programas de correção de fluxo com boas práticas. Tais dados motivaram a tomada de decisão visando propiciar as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

Nesse sentido, Areal (2016), afirma que

algumas políticas podem ocultar o fenômeno social da exclusão escolar, camuflando a problemática em dados estatísticos que explicitam a participação de sua “clientela”, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos, nas pessoas do aluno e do professor, o que pode vir a desviar o foco central da discussão das políticas definidas no âmbito dos sistemas de ensino. (AREAL, 2016, p. 15).

Talvez se explique a informação da Coordenação do Projeto Poronga (ACRE, 2002b), acerca das dificuldades encontradas no processo de implantação do Projeto Poronga. Elas variaram desde os entraves legais e burocráticos até as contestações, *a priori*, realizadas por parte de grupos que se posicionaram contrariamente, a saber: professores universitários e sindicatos. Enfrentaram também as resistências naturais, motivadas pelo medo do desconhecido e pelos posicionamentos já cristalizados que privilegiam apenas a formação inicial do professor especialista por área. Em grande medida, a falta de participação dos atores do processo e a não discussão das causas que originam a distorção idade/série podem ter contribuído para essa resistência.

Além destas, outras dificuldades também acabaram se manifestando, como a obrigatoriedade de oferta de todas as disciplinas presentes no referencial curricular do Estado, além da complexidade da organização da proposta curricular, que recomenda a integração das disciplinas objetivando evitar a criação de compartimentos estanques. E ainda: as dificuldades relacionadas à produção do material necessário para utilização nas formações, bem como a sua impressão e distribuição em tempo hábil; a mobilização de enorme contingente de apoio logístico, assim como o desafio relacionado à substituição de professores, por motivos diversos, no decorrer de um

ano letivo. Dentre outras, essas se destacaram, mas foram enfrentadas passo a passo, segundo o referido relatório. (ACRE, 2002b).

Após verificar e visitar, *in loco*, inúmeras experiências no Brasil que trabalhavam com Projetos ou Programas para atendimento de alunos em distorção idade/série, o Governo do Estado do Acre, através da Secretaria de Estado de Educação, visando minimizar a problemática da distorção idade/série, adotou medidas para atenuá-lo, de acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga. (ACRE, 2002a).

O Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem foi adotado no Acre como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Ele propunha oferecer-lhes uma oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem significativas, bem como a superação da discrepância idade/série em sua escolaridade, ficando estabelecido que essas políticas deveriam fazer a correção do fluxo escolar.

Contudo, segundo a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga (ACRE, 2002a), a correção visava não somente o ajuste das distorções idade/série, mas também, a superação da injustiça social a qual esses alunos estão submetidos, reconhecendo-se que a grande maioria dos que se apresentavam em situação de fracasso escolar era oriunda de baixo nível socioeconômico. Verificou-se ainda que a escola, na prática, ao invés de ajudar esses alunos a superarem suas desvantagens socioeconômicas, estavam usando esta condição para justificar suas inabilidades em lidar com perfis diferenciados, reforçando assim, uma condição de injustiça social, mediante uma sistemática exclusão de alunos da trajetória escolar regular, uma forma disfarçada de tentar homogeneizar os que não se adequam ao padrão ideal.

Diante desse quadro, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte resolveu trabalhar a correção de fluxo do 6º ao 9º ano, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com uma metodologia que vem dando bons resultados estatísticos¹¹, permitindo aos alunos da rede estadual de ensino em atraso, a retomada do percurso escolar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os contextos para compreensão da política educacional à luz de Bowe e Ball (1994), compreende-se que no caso da política de aceleração do Acre, houve uma grande influência de grupos externos ao contexto acreano, especificamente sob a direção da Fundação Roberto Marinho (FRM), embora não sejam eles que determinam diretamente a política, contudo, sob a ótica do **contexto de influência**, onde os discursos políticos são construídos, onde a elaboração das políticas públicas tem início, houve uma participação muito decisiva da FRM em coerência com a

¹¹ Em função dos interesses econômicos da Fundação Roberto Marinho, na manutenção do programa, seus relatórios tendem a ser sempre positivos, por razões óbvias.

política do Banco Mundial. É importante advertir que as partes envolvidas, também autodenominadas **parceiras** nos textos oficiais acima mencionados, disputam, em alguma medida, a definição dos propósitos sociais da educação.

A despeito da geração e da formulação da política, essas nascem em momentos distintos. A política educacional recente tem se caracterizado pela ausência de consulta popular e, por vezes, acontece anterior à elaboração da legislação. Há uma distância grande entre políticos, burocratas e destinatários, os que receberão a política. Ao que parece, existe um elemento de controle que revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos e beneficiários da política. Esses efeitos da política, descritos no ciclo de políticas de Ball, há fortes indícios de ter ocorrido na política de aceleração do Projeto Poronga. O relatório da coordenação e a primeira proposta pedagógica do Projeto (ACRE, 2002b; 2002a), apontam para essa direção ao afirmarem que tanto no processo de “escolha” da política, no âmbito da implantação do Projeto em 2002, quanto nos efeitos práticos, os professores não participaram dessa consulta. Há apenas menção da participação de diretores de escolas e dos sindicatos dos trabalhadores em educação no processo de implantação do Projeto Poronga.

Segundo Relatório de monitoramento (ACRE, 2010c), os professores alegam algumas dificuldades identificadas no **contexto da prática**, como: em alguns casos, falta de apoio por parte da escola, outras vezes registra-se preconceito com os alunos do Projeto Poronga, além de dificuldades relacionadas à indisciplina dos alunos, uso de drogas, baixa estima, falta de apoio da família, desmotivação e dificuldade de aprendizagem por boa parte dos aprendentes. Os profissionais buscam remediar as situações com apoio da supervisão e coordenação do Projeto Poronga, contudo, a falta de apoio de algumas escolas tem dificultado a superação desses desafios, tudo isso contribui sobremaneira para a manutenção de desigualdades, de acordo com Areal (2016).

Verificou-se ainda, na fala de alguns professores, que o bom professor, no entender da escola, é aquele que resolve os problemas na sua própria sala, sem necessitar de ajuda da coordenação. Essa é uma forma evidente de promover o silenciamento dos professores, haja vista que, sem dúvida, não se observa nessa prática a visão da escola como espaço de vivência democrática e emancipatória.

O professor é visto no Projeto Poronga como mediador da aprendizagem, talvez restringir o papel do professor a mero mediador do processo seja complexo e incompleto para se analisar e compreender a função do professor. Ainda que seja admissível pensar no professor como mediador do conhecimento para o aluno, isso não encerra a sua função, nem dá conta de simplificar o trabalho pedagógico que se dá de maneira conjunta, relacional. Para Góes (1991, p.20), “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”. Assim, fica evidente a necessidade de parcerias nas relações pedagógicas com a finalidade de empreender novas condições sociais de desenvolvimento.

O papel do professor configura-se em diversas e variadas funções que são descobertas e empreendidas de acordo com o desenvolvimento do aluno, e conforme baliza Vygotsky (2003), o professor é por excelência o organizador do ambiente social. Nesse sentido, ele destaca a posição do aluno como aquele que dirige o seu próprio processo de aprendizagem. É indiscutível a necessidade de ter a clareza de onde se quer chegar, sobre o que ensinar, mas não se pode perder de vista a quem se está ensinando, daí advém o como ensinar. Essa percepção do professor como mediador do processo delimita a configuração da identidade do professor e sua profissão.

Por mais positivos que possam parecer os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola continua produzindo distorção idade/série, portanto, fabricando o fracasso escolar.

A opção feita por ocasião dessa pesquisa não permite estabelecer diferenças e semelhanças tão acentuadas entre os dados oficiais e o que seria observado no contexto da prática pela pesquisadora, posto que a pesquisa é de caráter documental, impossibilitando essa constatação. Em relação a identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações e depoimentos, é perceptível que há uma coerência entre os dados obtidos e os discursos expressos nos documentos utilizados.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem eternizar-se e substituir o papel do ensino regular, de acordo com Areal (2016). O currículo é uma das formas por meio da qual a linguagem traduz o mundo social. Por conseguinte, essa leitura vem carregada do aspecto ideológico, por isso é importante entender quem tem interesse na veiculação de determinadas ideias que transmitem a visão do mundo social, como apregoam Moreira e Silva (1997). No caso em tela, observa-se uma conformação ideológica ligada a grupos com uma posição de vantagem social e econômica expressiva, que são a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP)¹². A primeira, “comercializa” indiretamente os produtos educacionais, dentre eles, o telecurso, ao recomendar e “vender” sua metodologia. Ao que se vê, esse é o teor ideológico apregoado e difundido no currículo, nos materiais, nas formações, enfim, o currículo serve às intenções dos seus idealizadores, a hegemonia dominante.

Das questões metodológicas apontadas pelos professores, apenas a utilização dos projetos complementares está abaixo de 50%, isso indica que talvez tais projetos precisem fazer mais sentido para os estudantes, ou seja, é necessário existir relação dos projetos complementares com o cotidiano dos estudantes.

No tocante à socialização das atividades na turma, pouco mais de 50% participa desse momento de troca coletiva, fato que permite inferir que há possivelmente

¹² A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP é a maior entidade de classe da indústria brasileira, reúne 133 sindicatos patronais e 130 mil indústrias, congregando setores que compõem 42% do Produto Interno Bruto do País. (Texto disponível e retirado do sítio: www.fiesp.com.br: <http://www.fiesp.com.br/sobre-a-fiesp> Acessado em: 03 de mai. de 2016).

alguma resistência nos momentos de integração entre os estudantes durante a socialização das atividades, conforme Areal (2016). Percebe-se que há uma relação direta com o aspecto observado no que diz respeito à participação dos alunos durante a apresentação das equipes, que também demonstram uma participação tímida no desempenho de suas atividades. Igual dificuldade é percebida nos momentos de avaliação da aula pelos alunos, esse indicador ainda é pouco expressivo.

Esses indicativos sugerem que nem todos os momentos vividos na metodologia acontecem de maneira satisfatória, sinalizando que precisam ser revistos e melhorados no tocante à participação dos estudantes. Dessa forma, o que vem sendo apontado como o principal diferencial do Projeto Poronga, apresenta lacunas e desafios a serem superados, precisando de ajustes e de revisões. A Fundação Roberto Marinho tenta sempre evidenciar o quão eficaz e eficiente é a metodologia utilizada no Projeto, posto que é a detentora da patente e “lucra” com os bons resultados advindos das contratações, portanto, a “defesa” e deferência à metodologia que vendem já é esperada.

Talvez o que ainda não esteja encerrado nessa discussão seja o expressivo número de alunos em distorção idade/série ainda permanecer, uma vez que, há políticas no Estado de educação escolar que visam o combate à reprovação, ao abandono, investimento na melhoria do ensino e da aprendizagem, além do incremento no aumento do número de matrículas dos alunos na idade certa. Acrescenta-se a isso o fato de que, há mais de uma década, o Estado desenvolve uma política própria de correção da distorção e a educação pública acreana ainda apresenta o percentual de 19,3% de alunos em atraso escolar no segundo segmento do Ensino Fundamental, de acordo com Acre (2015a).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As taxas de distorção idade/série no Ensino Fundamental no Acre vêm diminuindo desde 2002, mas ainda estava, segundo documento da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, no Ensino Médio, aproximadamente 11 mil estudantes matriculados têm 17 anos ou mais, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 9 mil estudantes têm 13 anos ou mais. (ACRE, 2015a). Na região Norte essas taxas são ainda maiores e estão entre as mais altas do Brasil (40,7%), (INEP, 2010).

Os projetos de correção de fluxo foram pensados inicialmente para ter um prazo de duração, isto é, deixariam de ser necessários à medida que corrigissem o fluxo. A progressão continuada caminhou junto nessa trajetória e também contribuiu para que os índices baixassem. Contudo, embora esses programas tenham contribuído para a diminuição dos índices de distorção idade/série em todo o Brasil na última década, não a erradicaram.

A partir de dados, observados no trabalho desenvolvido com o público alvo

dos programas de aceleração, considera-se que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso investir nas condições de permanência, comprometer a escola e a sociedade que a mantém com o processo de inclusão social, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. É fundamental garantir que todos os alunos que entram na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Frente Popular. **A vida vai melhorar (1999/2002)**: Plano de Governo. Mimeo. Rio Branco, 1998.

_____. **Plano Plurianual (2008/2011)**. Disponível em:

<http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e40638004345cdc6a593bd577be773aa/PPA_2008_2011.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em 13/03/2015.

_____. **Plano Plurianual (2012/2016)**. Desenvolver e Servir. Disponível em: <<http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/7474ce804a993b25a5beade514ecd4ed/PPA+2012-2015+-+release+16out2012+-+19h-web.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em 13/03/2015.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2002. 2002a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Proposta Pedagógica** do Projeto Poronga/2015. 2015a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2002. 2002b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório da Coordenação** do Projeto Poronga/2014. 2015b.

ACRE. **Acordo de Empréstimo** nº 7625/BR-BIRD – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável do Acre (PROACRE), 2009c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. **Relatório de Monitoramento** da Coordenação do Projeto Poronga. 2010c.

AREAL, Emilly Ganum. **Projeto Poronga: Uma política educacional de aceleração da aprendizagem**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016.

BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R. e BALL, S. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. et al. Estado da Arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, maio de 1983, n. 64.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado**

do Acre. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

GÓES, M. C. R. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.21-29, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética].

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais. Taxas de rendimento, 2010.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 30 de jan. 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, L. de. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** 2010. 357 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

ROCHA, A. C. **Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau.** In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, maio de 1983, n. 45.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In TOMMASI, L.; WARDE M. J; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE A ORGANIZADORA

Kelly Cristina Campones - Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-481-8

