

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 3

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

**Qualidade e Políticas Públicas
na Educação**
3

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 3 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-003-2

DOI 10.22533/at.ed.032181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estão incluídos, nesta categoria, os textos que tratam da Educação Básica. A Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN tem por finalidades: a) desenvolver o educando; b) assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e c) fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica obrigatória e gratuita deve ser ofertada dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Os capítulos sobre Educação Básica trazem artigos sobre o desafio de inclusão de crianças e adolescentes nas escolas; o ensino médio alinhado a formação para o mercado de trabalho; a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo; as áreas do conhecimento como promotoras da aprendizagem significativa; as instâncias colegiadas como parceiras do processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses assuntos estão alinhados com os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado e que se encontram no artigo 3º da LDBEN. Além disso, contemplam o disposto no artigo 205 da Constituição Brasileira, de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	
<i>Márcia Helena Amâncio</i> <i>Remi Castioni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819121	
CAPÍTULO 2	12
A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE	
<i>Clair Machado Rangel</i> <i>Eliane Maria Bedinot da Rocha</i> <i>Marilene Felisberto Boff</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819122	
CAPÍTULO 3	20
A SUSTENTABILIDADE DIANTE DE UMA CRISE CIVILIZATÓRIA	
<i>Raquel Fernanda Ghellar Canova</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819123	
CAPÍTULO 4	26
AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
<i>Tauã Carvalho de Assis</i> <i>Neuda Lago</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819124	
CAPÍTULO 5	39
ANÁLISE DE DESEMPENHO DE CONCLUINTEs DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TESTE DE CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA	
<i>Mateus Gianni Fonseca</i> <i>Juliana Campos Sabino de Souza</i> <i>Cleyton Hércules Gontijo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819125	
CAPÍTULO 6	49
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AOS ALUNOS PAEE EM ESCOLAS PÚBLICAS	
<i>Maria Aparecida Ferreira de Paiva</i> <i>Tatiane Regina dos Santos Quarantani</i> <i>Amanda Garcia Bachiega</i> <i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819126	
CAPÍTULO 7	57
ANÁLISE DE LIVROS DE BIOLOGIA OFERTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS E FEDERAIS	
<i>Camila Maria de Souza Silva</i> <i>Wellington Alves Piza</i> <i>Mirella de Fátima Silva</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.0321819127	

CAPÍTULO 8 61

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.0321819128

CAPÍTULO 9 77

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/UFG: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

Dayse Alisson Camara Cauper

Tiago Onofre da Silva

DOI 10.22533/at.ed.0321819129

CAPÍTULO 10 84

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Kátia Morosov Alonso

DOI 10.22533/at.ed.03218191210

CAPÍTULO 11 96

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

Ana Luísa Marlière Casela

Wagner Silveira Rezende

Naira da Costa Muylaert Lima

DOI 10.22533/at.ed.03218191211

CAPÍTULO 12 111

FATORES QUE AFETAM / INFLUENCIAM NO IDEB DE ESCOLAS DE PELOTAS/RS: ALGUMAS ANÁLISES ENTRE O ALTO E BAIXO INDICADOR

Évelin Rutz

Deise Ramos da Rocha

Nadiane Feldkercher

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

DOI 10.22533/at.ed.03218191212

CAPÍTULO 13 116

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA

Sebastiana de Fátima Gomes

Juliana Inhesta Limão Thiengo

DOI 10.22533/at.ed.03218191213

CAPÍTULO 14 123

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Cristiane Johann Evangelista

Dilson Henrique Ramos Evangelista

DOI 10.22533/at.ed.03218191214

CAPÍTULO 15	131
MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Raquel Moura de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191215	
CAPÍTULO 16	142
O CERRADO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS	
<i>Franciane Prado Gonçalves</i>	
<i>Tatiane Rodrigues Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191216	
CAPÍTULO 17	149
O CONSELHO ESCOLAR E ATUAÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVES CONSIDERAÇÕES.	
<i>José Pedro Garcia Oliveira</i>	
<i>José Carlos Martns Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191217	
CAPÍTULO 18	162
O MOVIMENTO SECUNDARISTA “OCUPA TUDO RS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTA CRUZ DO SUL	
<i>João Luís Coletto da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191218	
CAPÍTULO 19	171
O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UM CONVITE À REFLEXÃO	
<i>Luis Roberto Ramos de Sá Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.03218191219	
SOBRE A ORGANIZADORA	178

A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AGENDA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Márcia Helena Amâncio
Remi Castioni

O estudo discute o planejamento da política educacional a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. O objetivo é analisar o contexto de influência da educação básica como indutora do desenvolvimento na agenda do planejamento educacional para o próximo decênio. A partir das análises dos documentos do planejamento estratégico do governo e dos interlocutores da sociedade o estudo aponta a inexistência de um contexto de influência genuinamente nacional, o que parece estar ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros nacionais para se pensar o planejamento estratégico da educação no país. Contudo, a forma como isso ocorre pode reduzir, senão eliminar as especificidades dos estados e municípios.

PALAVRAS-CHAVE: planejamento educacional; educação básica; ciclo de políticas

INTRODUÇÃO

O estudo em andamento parte do entendimento de que o princípio constitucional do direito à educação não significa necessariamente a sua efetivação. Com isso, o planejamento educacional é o instrumento

mais valorizado para garanti-lo. A educação como um setor de planejamento das políticas públicas, no Brasil, esteve presente de forma clara no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e na Constituição Federal (CF) de 1934.

Todavia, no Brasil, a prática institucionalizada de planejamento público, com foco em resultados, ainda não se converteu em um processo indispensável para a gestão de ferramentas que proporcionam coerência e racionalidade técnica aos processos decisórios e de êxito das políticas empreendidas pelo Estado. (MELO, 2013). Apesar disso, a educação básica, no Plano Nacional de Educação- (PNE) 2014-2024, recebeu status de indutora do desenvolvimento nacional, merecendo, dessa maneira, um planejamento adequado. Consequentemente, a relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional requer do Estado instrumentos para garantir a sua materialização e a sua efetivação.

Considerando a fidelidade dos fatos históricos apontados por Baia Horta (1932), Fonseca (2009) Saviani (2007) Vieira (2007), Fazenda (1989) Azevedo (2014) desde o ano de 1934, quando se introduziu o conceito de PNE, o maior número de planos elaborados e aprovados até hoje, permaneceu letra morta.

Não ultrapassaram o limite da intenção e tornaram políticas ignoradas pelos dirigentes políticos e sem pressão da sociedade civil para os cumprimentos de suas metas.

Como adverte Horta (1982) o sentimento nacionalista não é o insumo suficiente para materializar a agenda de um desenvolvimento planejado. Torna-se indispensável uma sólida base política e administrativa aliada a uma estrutura técnica. Nesse sentido, as pesquisas de Ball (2009, 2011) revelam que o processo de elaboração, de implantação e de implementação de uma política pública sofre influências de atores sociais que expressam interesses distintos e, às vezes, contraditórios.

Desse processo, denominado pelo pesquisador de ciclo de políticas, decorre a necessidade de acordos e ajustes nos contextos de influências, de produção e da prática. As políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos no contexto de influência. No contexto de produção de texto, os textos, legais e oficiais, pronunciamentos, comentários, são elaborados diante dos acordos e ajustes definidos na dimensão anterior. No contexto da prática, a terceira dimensão proposta por Ball, ocorre quando os documentos chegam às instituições de ensino.

O Ciclo de Políticas tem sido utilizado também no Brasil como referencial analítico para contribuir com as análises de programas e de políticas públicas. Ao se referir ao ciclo proposto por Ball, Mainardes (2006) ressalta que seu referencial analítico permite análise desde a formulação inicial até a concretização de uma política em cada nível de abrangência. Com isso, contribui para a compreensão das múltiplas determinações da política educacional, e permite realizar análises de forma articulada entre os níveis de sua abrangência.

No que diz respeito ao objeto de investigação deste estudo, compreendo que o contexto de influência nacional exerceu forças para a educação básica emergir como indutora do desenvolvimento nacional na agenda dos principais instrumentos de planejamento governamental para a educação; o PNE 2014-2024 e a dimensão Pátria Educadora do Plano Plurianual- PPA 2016-2019: Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social. Nessa direção, a tese que orienta este estudo é de que há razões para a educação básica, ter recebido status de indutora do desenvolvimento na agenda da atual PNE. A partir de então, intenciono contribuir com a reflexão sobre o contexto nacional que influenciou a agenda da educação básica no planejamento educacional para o próximo decênio.

DESENVOLVIMENTO

Neste trabalho tomo o quadro teórico do planejamento educacional trabalhado por Baia Horta (1983). Para esse autor, o planejamento educacional é uma forma específica de intervenção do Estado em educação. Ele inclui que essa intervenção, historicamente condicionada, se relaciona a outra que tem como finalidade levar o sistema educacional a cumprir o que lhe é atribuído pelo mesmo Estado; a legislação.

A forma de Estado Intervencionista pode ser identificada por três características

principais. São elas: a acentuada intervenção na economia, o fortalecimento da tecnocracia e o reconhecimento dos “direitos sociais” para todos os “indivíduos-cidadãos”, podendo implicar em detrimento dos seus direitos civis e políticos. Baia Horta (1983, p. 207). Isto significa, para o mesmo autor, que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo mais amplo, que também incorpora o elemento social.

Considerando a natureza complexa da política educacional, o planejamento educacional implica assumir compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas. Sobre essa questão Kkuenster, Calazans, Garcia (1990, p.13) convergem para a ideia de que “o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento”. Assim, uma análise dos movimentos do planejamento de uma política educacional não pode se esquivar do contexto da política global de um país e daqueles que a definem. Como consequência, a definição de seus fins é um problema político do qual se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional.

No cenário democrático de década de 1980, os discursos, os debates e as disputas em defesa de uma nova Constituição Federal ganham vigor. Estava colocada a possibilidade de prescrição de conquistas democráticas, descentralização do Estado, procedimentos participativos e transparentes. Nesse contexto a educação recebe influência. Por certo, a Constituição da República federativa do Brasil, 1988 (CF), também permitiu normas sólidas para a instrumentalizar o direito à educação. Dentre essas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB) e a Década da Educação 1997-2007 Embora estivesse prevista a construção de um Plano Nacional de Educação, na CF (1988), e a determinação legal da LDB (1996), somente doze anos após a promulgação da Constituição e cinco anos após a previsão da Lei nº 9394/1996, foi aprovada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e o PNE passou a vigorar entre os anos 2000 e 2010.

Para Araújo Filho (2014) as avaliações do referido Plano, indicam dois motivos para sua falha: a ausência dos planos estaduais, distrital e municipais de educação; e a falta de recursos, com veto na meta de ampliação e aplicação dos recursos para até 7% do PIB. Não obstante às suas limitações, a análises de Azevedo (2014) permitem reconhecer que o PNE 2000-2010 apresentou contribuições relevantes para a organização da educação, ao sistematizar um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino.

Apesar disso, prossegue a mesma autora, durante a sua vigência, houve mudanças na conjuntura política do país, com a ascensão de uma nova coligação ao Governo Federal (2003-2007). A nova coligação estabeleceu marcos significativos para as políticas sociais e privilegiou a inclusão social e a democratização. Entre as iniciativas implantadas após 2003 pode ser citado o crescimento do acesso à educação

básica, em decorrência da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Esse documento representa um avanço em termos de garantia ao direito e à oferta da escolarização obrigatória da população de 4 a 17 anos. Reconhece a meta de ampliação e aplicação dos recursos de 10% do PIB. Também, muda a condição do PNE, que passou para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, dentro de um sistema nacional de ensino. Portanto, é no cenário de novas orientações de políticas sociais, mais uma vez com marcas progressistas e conservadoras, que o direito constitucional à educação foi concebido na agenda do PNE 2014-2024. (CURY.2011). Em razão disso, o período entre 2009 e 2014 marca o contexto de influência deste estudo.

Sob o esse ponto de análise especulo que os projetos desenvolvidos pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e do Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE), podem apresentar as primeiras justificativa para questões norteadoras do estudo. Por que a Educação recebeu a prioridade das prioridades na política do Estado para o próximo decênio?

O NAE coordenado pela Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, tem a missão de construir o planejamento estratégico nacional de longo prazo. Esse planejamento deve responder às seguintes indagações: “Qual deve ser o percurso do País para assegurar um futuro de prosperidade? Como identificar, hoje, as oportunidades estratégicas que, no longo prazo, maduras, transformarão a realidade brasileira e realizarão as expectativas da sociedade? Que riscos e alternativas o futuro nos reserva?” (NAE, BRASIL 2004, p. 5).

Debruçado sobre estas questões, o NAE desenvolveu, o Projeto Brasil 3 Tempos: 2007, 2015 e 2022. Seus elaboradores reconhecem que a indução do desenvolvimento por meio da implementação de algum tipo de planejamento não é recente. Essa atividade teve sua origem no governo Dutra, passou pelo plano de metas de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Em seguida pelos planos nacionais de desenvolvimento (PNDs) dos governos militares, pelo Programa Avança Brasil do Presidente Fernando Henrique Cardoso e chegou ao Plano Brasil de Todos do Presidente Lula.

Assim, o Projeto Brasil 3 Tempo, segundo seus elaboradores, estabelece as bases de um trabalho conjunto do Estado e da sociedade, visando um processo de cooperação para um projeto de nação. Além disso, busca metas para um cenário a médio e longo prazo para uma “sociedade satisfatoriamente desenvolvida, plenamente democrática, mais igualitária, portadora de valores inclusivos de cidadania, inserida de maneira soberana na economia mundial e participante dos processos decisórios internacionais” (p. 5).

Para que isso ocorra, prosseguem os elaboradores, os objetivos nacionais estratégicos devem ser implementados em três marcos temporais. Sendo o primeiro, o ano de 2007 marcado com o início de um novo governo, o segundo o ano de 2015, data em que o Brasil deverá ter cumprido as Metas do Milênio estabelecidas pela ONU e outros desafios que a própria nação estabelecer. Finalmente, o terceiro marco

definido foi o ano 2022, espera-se que a nação brasileira possa comemorar 200 anos de independência num contexto de máximo bem-estar social e desenvolvimento econômico possíveis.

Esses marcos temporais, por atravessar vários períodos de mandato eletivo, caracterizam um projeto de nação, transcendendo a uma visão de governo. O desafio do Estado, segundo os pesquisadores do NAE, será, “simultaneamente, regular o processo de desenvolvimento que apresenta lógica de mercado e atuar diretamente sobre o processo de desenvolvimento do Brasil que se encontra à margem do desenvolvimento”. (p.9)

Posteriormente, o NAE apresenta o documento Agenda para o Futuro do Brasil (2007). Esse reúne, de forma sintética, o conjunto de 300 encontros para debate dos temas estratégicos do Projeto Brasil 3 Tempos. Os encontros contaram com a participação de mais de 600 pesquisadores e de quase 20 instituições de pesquisa nacionais e internacionais. De acordo com as análises, as reflexões apontaram para “o novo modelo de desenvolvimento social, que deverá ser lastreado no conhecimento e que conformará uma nova sociedade neste Século XXI”. (NAE, BRASIL,2007, p. 6).

Neste mesmo estreito, para os técnicos NAE, o perfil do trabalhador deverá incorporar o aprendizado continuado, com características e amplitude holísticas. O conhecimento de um saber aplicado para o saber criado; de uma tarefa padronizada para a tarefa específica; de uma rotina repetitiva para a criação diferenciada. A partir desses dados, a Educação não só foi sugerida como a base de sustentação da sociedade de conhecimento, mas também modelo de disseminação democrático do acesso ao conhecimento. Essas características contribuirão para construir novas formas de organização social, com destaque para a gestão política e a econômica. (NAE, BRASIL,2007).

O documento Agenda para o Futuro do Brasil (2007) defende o modelo de desenvolvimento estratégico, de longo prazo, com três eixos estruturantes: a concepção social, a concepção política e a concepção econômica. A concepção social deseja contribuir para a criação da sociedade do conhecimento, uma nação mais igualitária dentro do novo modelo de desenvolvimento. Com isso, a qualidade da educação básica, foi considerada pela sociedade, nas consultas, realizadas pelo NAE, prioridade para o País. Contudo, o documento esclarece que a prioridade atribuída à educação básica não poderá comprometer a ampliação da educação superior e o aumento dos investimentos em ciência, tecnologia e inovação.

Essa perspectiva, da educação básica como prioridade sem comprometer o ensino superior na agenda educacional, pode encontrar portas no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), elaborado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este plano situa a pós-graduação *stricto sensu* diretamente ligada aos demais níveis de ensino. Segundo o documento, “o tema da educação básica será objeto de estudo por parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação”. Dentre suas proposições recomenda que o sistema

realize estudos sobre formação de professores, padrões mínimos de qualidade, gestão da escola e adequação curricular ao interesse dos estudantes. Nesta direção, mesmo diante do ceticismo de muitos, a criação da Diretoria de Educação Básica na Capes, pode indicar uma preocupação por parte do governo para desenvolver políticas voltadas para esta etapa da educação formal. Ao mesmo tempo, reconhecer que sem um investimento nesse nível de ensino, coloca-se em risco a produção científica de qualidade no Brasil.

Na intenção de definir o foco prioritário do planejamento: econômico, social ou de expectativa da sociedade, de acordo com o documento do NAE (2007), uma nova consulta à sociedade foi realizada, em que os temas estratégicos foram, mais uma vez, submetidos à sociedade. Embora não tenha encontrado outro dado de confirmação da consulta junto à sociedade, “os resultados apontaram, mais uma vez, a qualidade do ensino básico como tema prioritário” (NAE, BRASIL, 2007, p.20).

Também, nesse contexto de influência, é possível identificar arranjos institucionais entre o Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012) e Roberto Mangabeira Unger (2007-2009); (2013-20015), ministro extraordinário de Assuntos Estratégicos. Em artigo publicado pelo Jornal Folha de São Paulo os ministros afirmam que melhorar a qualidade do ensino público é prioridade da nação. Para traduzir esse consenso em ação informam que deverá ser construída uma rede de escolas médias federais, com dimensão técnica e profissional. Também buscarão reconciliar a gestão das escolas pelos Estados e municípios com padrões nacionais de investimento e qualidade.

Em seguida, o Plano para o Brasil em 2022 (2010), foi apresentado pelo Ministro de Assuntos Estratégico Samuel Pinheiro (2009-2010). Na apresentação do documento, teria ele dito que as características principais do Plano são a viabilidade; a representatividade; e a possibilidade de avaliação e de correção. Portanto, prossegue o Ministro, para ser representativo, o planejamento deve ser objeto de ampla consulta a todos os setores da sociedade e do Estado. A sua viabilidade leva em conta a experiência da Administração Pública, que será necessariamente instrumento de sua implementação. Para ser passível de avaliação, o Plano apresenta metas claras e mensuráveis. Pinheiro (2010)

Nesse processo, para atingir esses objetivos, foram constituídos 37 Grupos de Trabalho, cada um correspondente a um Ministério, para garantir que nenhum tema escapasse à análise e à formulação de metas. As versões finais dos documentos setoriais foram aprovadas formalmente pelos respectivos Ministros de Estado. Segundo o seu idealizador, a partir desse esforço de preparação e discussão dos trabalhos e de consulta à sociedade, foi elaborado o Plano Brasil 2022. “Esse Plano, nas palavras do Presidente Lula, deveria apresentar as aspirações do povo para a sociedade brasileira no ano de comemoração do Bicentenário de nossa Independência”. Pinheiro (2010, p 5).

Desse modo, seguindo seus elaboradores, o plano projeta uma sociedade brasileira mais justa em 2022. Para enfrentar este desafio foi definido um conjunto

de metas com foco na economia, sociedade, Infraestrutura e o Estado. A educação aparece como estratégia para o desenvolvimento da sociedade. Nesse modelo social, todos os brasileiros terão igual acesso aos bens públicos da saúde, da educação, do transporte, da habitação, da justiça e da cultura. Para que isso ocorra, segundo Pinheiro (2010, p 59), a educação é compreendida como um “processo permanente, e a cada momento mais sofisticado de preparação de homens e mulheres para uma participação política cada vez mais complexa, para seu pleno desenvolvimento cultural e para uma atividade produtiva que se transforma, contínua e rapidamente”.

De igual modo, as análises de Filho e Aguiar (2013) apresentam convergências de metas do Projeto “Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários” com as metas do plano Educacional para o próximo decênio. Ambos reconhecem a centralidade das políticas educacionais para a superação da desigualdade social e a condição de pobreza a que importante parcela da população se encontra submetida. Além disso, são fruto de ampla discussão social. “Para além de um plano de metas, para os pesquisadores, o Projeto Metas educativas 2021, trata-se de um projeto que, ao reconhecer a profunda desigualdade econômica em que vivem seus países--membros, institui um fundo solidário para a cooperação educacional” (2013, p.49).

Os instrumentos de mobilização e cooperação educacional para o planejamento educacional, também foram preocupação no Brasil. A vigência do Estado Democrático de Direito estimulou a construção de espaços democráticos para construção de políticas públicas. A mobilização dos profissionais da educação e do governo federal, permitiu mecanismos mais integrados e democráticos para elaborar o seu programa de metas para enfrentar as desigualdades sociais.

Aqui a mobilização dos profissionais da educação pode ser destacada na Campanha Nacional pelo Direito à Educação e no movimento Todos pela Educação, ambos apoiados pela Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência – SBPC. O governo federal se mobilizou convocando a Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB–em 2008. Naquele momento o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de organizar a Conferência Nacional de Educação – CONAE e a programou para abril de 2010. Segundo os organizadores da CONAE (2010), percebe-se, a partir desse movimento, o interesse do MEC em institucionalizar conferências organizadas conjuntamente pela iniciativa da sociedade civil com as convocadas pelo Poder Executivo.

Imediatamente após concluir seus trabalhos, a CONAE encaminhou à Presidência da República o documento base do PNE. O documento representa a síntese de expectativas e demandas nacionais para a década atual. Vale lembrar que o diagnóstico do Projeto Metas Educativas 2021 sinalizou o analfabetismo, a evasão escolar precoce, o trabalho infantil, o baixo rendimento de alunos e a baixa qualidade de oferta educacional pública, como as demandas para o planejamento educacional. Logo, a proposta do plano é, conforme a Organização dos Estados Ibero-americanos

(OEI,) é, “melhorar a qualidade e a igualdade na educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade e, desta forma, favorecer a inclusão social”. (OEI, 2010, p. 9). Certamente, em que pese à existência de planos anteriores, segundo Cury (2001) o PNE 2014-2024 tem uma história de construção baseada na amplitude da participação de todos os segmentos da sociedade por meio da CONAE 2010. Todavia o autor não desvela os dados que o permite tal afirmação. Ao tomar como seu objetivo de estudo e deliberação, a educação nacional, coube a CONAE alguns desafios. Dentre esses destaque o processo de institucionalização do Fórum Nacional de Educação (FNE), e a institucionalização da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).

Assim o FNE torna-se instância de consulta, proposição, articulação, organização e acompanhamento da política nacional de educação, um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. Lembram Filho e Aguiar (2013) que em 14 de setembro de 2011, o Fórum Nacional de Educação debruçou-se sobre as 2.906 emendas apresentadas pelos deputados federais, selecionando para análise 666 emendas consideradas “mais significativas”, das quais julgou 417 recomendáveis e 249 não recomendáveis. Da mesma forma, frente às disputas e conflito de interesses em transformar metas e estratégias em ações, a institucionalização da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), pode ajudar a firmar acordos de integração dos principais instrumentos de planejamento governamental para a educação, o PNE 2014-2014 e o PPA 2016-2019.

Diante deste desafio, os caminhos de base política do governo federal, para o quadriênio 2014-2024, são desvelados e legitimados pelo discurso da Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) - Brasília/DF, “continuar construindo uma política de Estado que tenha na educação a sua base”. Além disso, quando em seu pronunciamento de posse, do segundo mandato, a Presidenta ratifica a centralidade da educação ao afirmar “De pé e com fé porque o Brasil será a verdadeira pátria educadora e os brasileiros terão acesso à educação de qualidade, da creche à pós-graduação”.

A Mensagem Presidencial no documento do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão reafirma a expansão das oportunidades educacionais como a estratégia essencial para o desenvolvimento do país. Por isso, a perspectiva de uma Pátria Educadora perpassa todas as dimensões do PPA 2016-2019. Em seguida ressalta que não é suficiente construir uma escola de qualidade sem enfrentar a realidade material e simbólica da pobreza e da desigualdade. É no desafio de redução das desigualdades que se delinea a estratégia para o desenvolvimento de uma Pátria Educadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos movimentos do planejamento de uma política educacional não pode se esquivar do contexto da política global de um país e daqueles que a definem. Como consequência, a definição de seus fins é um problema político do qual se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional.

As conclusões deste estudo apontam a inexistência de um conteúdo de influência genuinamente nacional. Embora o princípio constitucional do direito à educação não signifique necessariamente a sua efetivação, o que parece estar ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros nacionais para se pensar o planejamento estratégico da educação no país. Contudo, a forma como isso ocorre pode apontar para a redução, senão a eliminação, das margens das especificidades locais dos estados e municípios. Uma vez que nos contextos de produção de texto e da prática de uma política pública há tensões e difíceis articulações entre o global, regional e o local. As publicações analisadas sobre a definição da educação básica na agenda do planejamento educacional, apontam nesse sentido, indicando a secundarização da participação dos estados e municípios na definição do planejamento estratégico.

Além disso, a análise o contexto de influência dos instrumentos de planejamento educacional, não nos permite afirmar a correlação entre as metas e estratégias estabelecidas no PPA 2016-2019 e o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no PNE 2014-2024. Por outro lado, com a aprovação dessa legislação a sociedade e o governo estão, mais uma vez, convocados para o desafio de combater os privilégios e garantir oportunidades educacionais a todos. Porquanto, frente a este desafio todos que lutam por uma educação pública democrática, eficiente e libertadora de privilégios rogam por uma concepção diferente das políticas estabelecidas para manter a reprodução social do capitalismo pela reprodução das forças reprodutivas e das relações de produção.

REFERENCIAS

AGUIAR, Luís E.; FILHO, José A. F. Rodrigues. Plano Nacional de educação 2011-2020 e Metas Educativas 2021: convergências de expectativas para a Educação no Brasil e na Ibero- América. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 22, n. 42, p. 43-52, jan., jun. 2013.

ARAÚJO FILHO, Heleno Manuel Gomes de. **Revista de Educação da CNTE**, v. 8, n.15, jul. dez.2014. Entrevista concedida ao comitê Editorial.

AZEVEDO, Janete. Plano Nacional de Educação e planejamento A questão da qualidade da educação básica. **Revista de Educação da CNTE**, v. 8, n.15, p.265-279, jul. dez.2014.

BAÍÁ HORTA, J.S. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados/ Cortez, 1982.

_____. José Silvério. Planejamento Educacional. In: BOSI, Alfredo; BAHIA HORTA, José Silvério; SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BALL, Stephen. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes com Stephen Ball). **Educação & Sociedade**, Campinas v. 30, n.106, p.303-318, jan. abr.2009.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Constituição (2009). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica. Documento final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Constituição (2009). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (conae). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF, 2010. v. 1. Disponível em: <<http://tinyurl.com/pwka6ym>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2016-2019. Mensagem Presidencial**. Brasília 2015. Disponível em <www.planejamento.gov.br>. Acesso em 10/11/2015.

CADERNOS NAE: **Projeto Brasil 3 Tempos**. Brasília: Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, v. 1, n. 1, jul. 2004.

CADERNOS NAE: **Agenda para o Futuro do Brasil**. Brasília: Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica, v. 1, n. 1, jul. 2004.

CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 141, n. 144, p. 790-811, set. dez. 2011.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago.2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 10/01/2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio**. São Paulo. Loyola: 1989

HADDAD, Fernando **Ciclo de palestras: Educação**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, SAE, 2010.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. e GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan.abr.2006.

_____. GANDIN, Luís Armando. A abordagem do Ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MELO, GEYSA MARIA BACELAR PONTES. **Planejamento da política educacional no Brasil: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico**. 2013. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

NÚCLEO DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS DA PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA. **Agenda para o futuro do Brasil**. Brasília: NAE, Edição especial, mai.2007.

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**. Madri, 2010. Disponível em: http://oei.org.br/pdf/metas_sintese.pdf Acesso em: 3 /05/. 2015.

PINHEIRO. Samuel. Brasil 2022 / **Secretaria de Assuntos Estratégicos**. – Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos - SAE, 2010.

SAVIANI, Demerval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia** Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul. dez.

A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE

Clair Machado Rangel

Escola Estadual Firmino Acauan,
São Leopoldo – RS

Eliane Maria Bedinot da Rocha

Escola Estadual Firmino Acauan,
São Leopoldo – RS

Marilene Felisberto Boff

Escola Estadual Firmino Acauan,
São Leopoldo – RS

RESUMO: O projeto foi aplicado em uma escola de ensino regular com alunos de inclusão todos com laudo, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, de forma multifuncional. A pesquisa teve como objetivo estimular e desenvolver a coordenação motora; trabalhar sonhos e inclusão social, e de forma descritiva e quantitativa levantar dados para melhorias de aprendizagens. Como contribuições este trabalho pode incentivar mais escolas a desenvolver trabalhos de pesquisa com seus alunos e construir o PEI, Plano de Ensino Individualizado adaptado com metodologias para cada aluno de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: PEI, Inclusão Social, Sonhos.

ABSTRACT: The project was applied in a regular school with inclusion students, all with

an award, located in the State of Rio Grande do Sul, in a multifunctional way. The research aimed to stimulate and develop motor coordination; work dreams and social inclusion, and in a descriptive and quantitative way to raise data for learning improvements. As contributions this work may encourage more schools to develop research work with their students and build the IEP, Individualized Education Plan adapted with methodologies for each student's inclusion.

KEYWORDS: PEI, Social Inclusion, Dreams

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi aplicado e desenvolvido na Escola Estadual Firmino Acauan localizada no Município de São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, tendo uma pesquisa de forma multifuncional envolvendo a área da Biologia, Psicopedagogia e orientação escolar. No primeiro momento foi levantado um número total de alunos de inclusão e com laudo da Escola, o qual totalizou em 7 (sete) alunos, sendo 5 alunos com deficiência intelectual e um com transtorno do espectro autista e um com síndrome de Asperger.

Como metodologia utilizou-se o lúdico usando brincadeiras e jogos para uma melhor aproximação com os alunos, pois qualquer tipo de atividade lúdica favorece o processo de

inclusão, pois durante a brincadeira há o processo de integração entre as crianças, elas estão aprendendo a compartilhar, a serem cooperativas umas com as outras, a respeitar os limites impostos pela vida, “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (SARMENTO, 2004, p. 17), portanto quando se aplica atividades lúdica no processo aprendizagem os alunos ficam com mais vontade de aprender, pois sai do tradicional, o quadro-negro.

O grande desafio na atualidade é a inclusão dos alunos em aulas regulares o professor deve aplicar estratégias de inclusão no ensino regular a partir do reconhecimento das necessidades individuais do aluno porque segundo Ceccon (1993, p.82), “[...] a escola está dentro da sociedade, quando mexemos na escola, estamos mexendo na sociedade”, o aluno de inclusão precisa ter um olhar diferente da escola.

A pesquisa teve como objetivo estimular e desenvolver a coordenação motora; trabalhar sonhos e autoconhecimento. Para que a inclusão se efetue de verdade, não basta estar garantido na legislação, mas a necessidade de uma demanda em modificações no sistema de ensino. As quais devem ser “planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade” (Bueno, 1998, p. 4). Enquanto não ocorrem as mudanças, os alunos de inclusão passam por dificuldades em escolas públicas.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tipo de pesquisa do projeto foi aplicado de forma descritiva e quantitativa. Primeiramente foi levantado um número total de todos os alunos com laudo e que fossem de inclusão da Escola, este número totalizou em 7. Num segundo momento foi realizado um levantamento dos pais dos alunos de inclusão e chamados os mesmos para uma reunião na escola. Na reunião foram esclarecidos tema e objetivos da pesquisa, a fim de obter as devidas autorizações. Também foi realizada uma escuta psicopedagoga para obter informações com os pais sobre os alunos de inclusão, para mais tarde uma possível intervenção. Também foi assinado um ofício onde os mesmos autorizam o direito por imagem.

A pesquisa teve 11 encontros de 50 minutos, os quais foram realizados uma vez por semana em turno contrário a aula regular. A cada encontro foram abordados temas diferentes. No primeiro encontro foi aplicado um questionário com três questões onde os alunos de inclusão responderam e os professores dos alunos de inclusão também.

Perguntas aos alunos de inclusão:	Perguntas aos professores dos alunos de inclusão:
Você se sente incluído na sala de aula por seu professor e colegas?	Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino da sua aula?
Sua professora desenvolve alguma metodologia de ensino com você?	Você acha que é melhor deixar a criança de inclusão brincando, pois, assim não prejudicará a aula?
Você participa de atividades em grupo e quais são seus sonhos?	Quais são as metodologias desenvolvidas por você para o aluno de inclusão?
Resposta dos Alunos: A maioria respondeu que não recebe atividades diferentes e não realiza atividades em grupo, também não se sentem incluídos. Os mesmos têm sonhos e metas.	Resposta dos professores: Não atrapalham não realizamos atividades diferenciadas, por falta de informação e acreditam que se tivessem uma formação podiam dar o melhor.

Quadro 1 – Questionário

Fonte: Produzido pelas autoras, 2018.

No segundo encontro foi realizado um jogo pedagógico onde possuía a saída e chegada, a dupla que acertasse mais as perguntas andava uma bolinha para frente, e quem chegasse no final primeiro era o vencedor.

Também foi trabalhada a interação entre eles, “diálogo e o jogo é uma das atitudes do homem que se vincula ao prazer” (NHARY, 2006.p.42), pois cada um ficava sentado em uma mesa sem socialização.



Figura 1 – Alunos de inclusão no jogo

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No terceiro, quarto, quinto e sexto encontro foi trabalhado postura e coordenação motora dos mesmos no pátio da escola, onde foram realizadas brincadeiras e explicações sobre o tema, quando alguém do grupo errava uma das perguntas realizadas tinha que dar uma volta correndo ao redor da goleira de futebol, localizada no pátio da escola. Um aluno com espectro autista caminhava na ponta dos dedos dos pés, e com atividades realizadas o mesmo encontra-se caminhando com os pés completamente no chão, o qual deve continuar praticando. Também foi mostrado ao pai a evolução e pedido para o mesmo cuidar e corrigir em casa, para um melhor

resultado.

No sétimo encontro foi aplicado um diálogo com o tema perspectiva de sonhos e realizado a prática de meditação.



Figura 2 – Alunos de inclusão na meditação

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No oitavo encontro teve a formação de uma banda chamada de Barulhentos nome escolhido por eles e os instrumentos também, a mesma teve o objetivo de trabalhar a interação, a inclusão social com os demais alunos da escola. Os quais se apresentarão na festa de natal para toda comunidade escolar com uma música cantada pelos colegas de turma.



Figura 3 – Alunos de inclusão escolhendo os instrumentos

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No nono encontro foi realizado uma palestra a pedido de uma professora de séries iniciais, a qual teve como palestrante o aluno com transtorno do espectro autista ministrando com o tema “Dinossauros”, o mesmo estudou o assunto durante 7 anos. O qual trouxe seus exemplares; como resultado obteve-se um número bastante satisfatório, pois as crianças realmente gostaram e entenderam o conteúdo, o aluno palestrante tinha aversão a posar para fotografias, em meio a sua grande empolgação, posou para fotos de forma espontânea, realizou interação com os demais e respondeu às perguntas. Logo após a pesquisa foi construído um dinossauro de jornal para cada aluno.



Figura 4 – Alunos durante a palestra e na construção dos dinossauros
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 5 – Alunos durante a palestra e na construção dos dinossauros
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 6 – Alunos após a palestra e na construção dos dinossauros
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No décimo e décimo primeiro encontro foi desenvolvido uma atividade envolvendo os cinco sentidos que estão relacionados com a percepção do meio interno e externo e são o olfato, paladar, visão, audição e tato. A atividade teve como objetivos estimular e desenvolver os sentidos, diferenciando um do outro, autoconhecimento e trabalhar a coordenação motora.

ANÁLISE DOS CINCO SENTIDOS					
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
OLFATO	Errou	Acertou	Errou	Errou	Acertou
PALADAR	Acertou	Errou	Errou obs. trocou o limão pela laranja	Errou	Acertou
VISÃO	Vendados	Vendados	Vendados	Vendados	Vendados
AUDIÇÃO	Tranquilo	Tranquilo	Tranquilo com a música	Tranquilo	Agitado
TATO	Trocou todas as amostras	Bacia com água trocou por com prendedor	Errou	Errou Obs. Trocou o ovo pela cebola	Acertou

Quadro 2 – Atividade dos cinco sentidos

Fonte: Produzido pelas autoras, 2018.



Figura 7 – Aluno em teste dos sentidos com água com gelo (tato)

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 8 – Aluno em teste de sentido com água com pedra (tato)

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 9 – Aluno em teste de sentido com folhas secas (tato)

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 10– Aluno em teste de sentido com lixa (tato)

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 11 – Aluno em teste de sentido com abacate (paladar)

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.



Figura 12 – Aluno em teste de sentido com pétalas de rosas (olfato)

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão a pesquisa alcançou a hipótese desejada, mas pode apontar como sugestão que tenham mais pesquisas relacionadas ao tema e que escolas públicas passem a confeccionar o PEI (Plano de Ensino Individualizado) o qual é adaptado com metodologias e leva em consideração o que é relevante para o aluno de inclusão, portanto quando a escola não confecciona o plano ela deixa de ter um currículo adaptado e perde ao máximo o desenvolvimento do aluno de inclusão.

Um aluno de inclusão deve possuir sonhos e metas como qualquer outro ser humano. As autoras do trabalho diário dos sonhos e meditação (RANGEL, 2017), afirma que sonhos podem ser um estimulante para a memória.

O diário dos sonhos serviu para que os alunos expressassem seus sentimentos, suas alegrias. Seus sonhos podem ser um estimulante para a memória e uma fonte incrível de conhecimento sobre seu mundo interior.

Para ter inclusão de verdade precisa haver mais conscientização e capacitação de professores. O aluno de inclusão só está incluído quando ele se sente bem, tem amizades é respeitado, e participa das atividades com as pessoas ditas “normais”. É preciso olhar com respeito e com igualdade, acreditando que o aluno é capaz de desenvolver suas competências e habilidades independentemente de suas limitações, para que assim haja verdadeiro desenvolvimento e inclusão do aluno dentro da escola bem como na sociedade a qual o mesmo está inserido.

No entanto, foram necessárias criações de inúmeras leis e de modificação significativa de valores especiais para que crianças com deficiências conquistem seu espaço na sociedade. A aceitação das diferenças deve acontecer de forma a extinguir comportamentos discriminatórios e excludentes de nossa sociedade. Sendo que profissionais da educação devem aprimorar o fazer com o aluno que necessite de um atendimento especial.

REFERÊNCIA

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

CECCON, V. **Escola da Vida e Vida na Escola**. Petrópolis, Ed. vozes, 1993.

NHARY, Tania Marta da Costa. **O que está em jogo no jogo**. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

RANGEL, Clair Machado; ORTIZ, Fabiani. Diário dos sonhos e meditação. IV CONEDU, 2017.

SAREMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SAREMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

A SUSTENTABILIDADE DIANTE DE UMA CRISE CIVILIZATÓRIA

Raquel Fernanda Ghellar Canova

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, RS. E-mail: raquel.canova@iffarroupilha.edu.br

RESUMO: A sustentabilidade é um conceito muito difundido, apesar de algumas pessoas o utilizarem sem conhecer seu real significado. Este texto apresenta uma reflexão teórica sobre algumas possíveis causas da relação entre a crise civilizatória que se vive atualmente e a sustentabilidade (ou a falta dela). Tem como objetivo principal apresentar alternativas para superar essa crise e difundir a efetiva sustentabilidade, principalmente pela promoção do “bem viver” e da Educação Ambiental. Para isso, destaca-se que o cuidado com o meio ambiente inclui o cuidado com o ser humano, considerando que este é parte da natureza e não exterior a ela; esta é a verdadeira sustentabilidade. O “bem viver” refere-se à qualidade de vida que está relacionada a um projeto de sociedade que vai muito além do direito à saúde, educação e segurança. A Educação Ambiental vem como possibilidade de mudança de realidade, pois a sustentabilidade não ocorre em sua plenitude em uma sociedade egoísta em relação à natureza, como a que temos hoje. Além disso, a Educação Ambiental pode promover a valorização da cultura e das potencialidades

de cada região (desenvolvimento local), o que irá contribuir para a compreensão da real importância do desenvolvimento sustentável. A partir das reflexões apresentadas é possível observar que a sustentabilidade pode contribuir ainda mais (do que contribui hoje) para a mudança da sociedade que temos (competitiva, individualista, que explora o homem pelo homem, que não respeita o tempo da natureza, que promove a homogeneização da cultura) em direção ao que queremos e podemos ter (ética, que se vê como parte da natureza, que valoriza a cultura local). Enfim, observa-se que a promoção do “bem-viver” e a Educação Ambiental podem auxiliar na superação da crise civilizatória vivida pela sociedade moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Bem viver; Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade é um tema muito discutido, porém, nem sempre sob a ótica do seu real significado. A partir desse pressuposto, este texto apresenta uma reflexão, realizada a partir de uma revisão bibliográfica, sobre a crise de dimensões civilizatórias que se vive desde a entrada na chamada “modernidade” e como esta interfere nas questões da sustentabilidade.

A denominação de crise civilizatória dá-se pelo fato de que a crise atual não representa apenas a falta de recursos, ou seja, o problema não se restringe à perda de florestas, água limpa ou ar puro. Há uma crise ética, relacionada com a forma de pensamento que foi estabelecida na sociedade com a modernidade: a competição, o individualismo, a exploração do homem pelo homem, a aceleração do tempo, a homogeneização da cultura. Essas características da sociedade moderna contribuem para a sustentabilidade que temos hoje, mais voltada às questões de *marketing* do que efetivamente às ambientais.

1 | A PROMOÇÃO DO “BEM VIVER” COMO FORMA DE DESENVOLVER A IDENTIDADE LOCAL E A SUSTENTABILIDADE

Os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade foram apresentados pela primeira vez na década de 80. Estes se referem ao fato de que as ações atuais devem suprir as necessidades dessa geração, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações; ou seja, é o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro.

Apesar disso, muitos conhecimentos construídos ao longo dos tempos têm sido usados para explorar o patrimônio natural. O meio ambiente, em vez de ser considerado como fonte de vida, tem sido visto como recurso inesgotável a ser explorado. Muito mais que problemas ambientais, desencadeia-se uma crise civilizatória, na qual a história humana se separa da história da natureza (LEFF, 2006).

A natureza, tratada como objeto explorado e dominado, passa a ser subdividida em seus componentes físicos, químicos e biológicos. As ciências humanas passam a ser divididas em Economia, Sociologia, Antropologia, História, Psicologia... A separação entre as ciências humanas e ciências da natureza está muito presente na organização curricular das escolas de Educação Básica, o que contribui para a fragmentação do conhecimento e da percepção do real. A ideia de um universo integrado foi sendo substituída pela fragmentação em todos os setores da atividade humana (MELLER, 2007).

Nesse contexto, a crise civilizatória está intimamente ligada à ciência moderna, pois essa é fragmentada e supervaloriza os conhecimentos tecnológicos. Entretanto, essa crise não será resolvida de maneira imediata, uma vez que implica na substituição da racionalidade técnica por uma nova racionalidade, que Leff associa a um novo saber – o saber ambiental – “Trata-se de um saber que não escapa à questão do poder e à criação de sentidos civilizatórios” (LEFF, 2009, p. 231).

A padronização mundial proposta pela globalização embasada na racionalidade técnica, leva à perda da identidade local. “Enquanto a economia global se expande, os ecossistemas locais se deterioram” (DIAS, 2002, p. 20), o que dificulta o trabalho

de sensibilização para o desenvolvimento da Educação Ambiental contextualizada, crítica e contínua que contribua para vivência de valores éticos necessários à condição humana.

Vale ressaltar que no estágio em que se encontra, a crise civilizatória não será resolvida tão somente com a prática da Educação Ambiental; é necessário romper a barreira da globalização e promover o desenvolvimento endógeno a partir da redistribuição de renda e da promoção do “*Sumak Kawsay*” (ou bem viver).

O “bem viver” está em desenvolvimento em diversos países sul-americanos (principalmente Bolívia e Equador) com a mesma essência, mas adaptando-se a cada realidade social e ambiental e mudando a relação que a sociedade tem com a natureza (GUDYNAS, 2011). Pode-se afirmar que o *Sumak Kawsay* representa o retorno da ética às relações do homem com a natureza, principalmente ao deixar de vê-la exclusivamente como mercadoria. Isso é fundamental para que a sustentabilidade se efetive naturalmente e não seja apenas um modismo ou uma estratégia de *marketing* para as empresas.

É importante lembrar que o cuidado com o meio ambiente inclui o cuidado com o ser humano, considerando que este é parte da natureza e não exterior a ela; essa é a verdadeira sustentabilidade. O que se espera é que aconteça a igualdade de relações e assim se tenha outra forma de recriar e atribuir valores.

O “bem viver” é uma ideia social mobilizadora, que vai além do conceito de desenvolvimento apresentado pela tradição ocidental². Para melhor compreender a questão do desenvolvimento ocidental, é importante analisar o que o economista espanhol José Manuel Naredo discute a respeito da economia e sua relação com o desenvolvimento e a degradação ambiental.

No século XVIII “descobriu-se” que o Planeta não cresce como as plantas, o

1 O Bem Viver, *Buen Vivir* ou *Sumak Kawsay* (língua *kichua*; *viver plenamente* em português) são conceitos que se complementam e são originalmente Latino-Americanos. Referem-se à qualidade de vida que está relacionada a um projeto de sociedade que vai muito além do direito à saúde, educação e segurança. Difere-se do conceito de “bem-estar”, no qual os bens materiais são determinantes, pois esse desconsidera outras questões como conhecimento, valores humanos, ética, valorização da cultura. O conceito de “bem viver” não está nem próximo de discursos relacionados ao crescimento econômico e ao aumento do consumo; esse é o seu grande desafio: fazer com que os seus ideais passem a ser ações concretas, apesar da sedução do poder econômico. Na Bolívia a discussão acerca do “bem viver” já está avançada, e sua compreensão vai ao encontro da geração de produto social e distribuição justa da riqueza. Outro país que tem a questão do bem viver regulamentada em lei é o Equador. Esse apresenta como “política do bem viver”, que se trata de um conjunto de direitos garantidos a todos os cidadãos equatorianos. Além disso, ambos buscam, a partir desses princípios, ter a base para reformular o desenvolvimento. Enfim, o “bem viver” propõe a incorporação da natureza na história como parte inata do ser social e não como meio de produção. As contribuições acerca desse conceito levam, principalmente, a duas ideias: há os que defendem que esse tem como base essencialmente os saberes indígenas (e isso reporta a outra questão: de qual povo indígena, de qual cultura?); e os que afirmam que as características mostram que teve origem no socialismo, pois fala de distribuição igualitária de renda. Assim observa-se que não é possível basear-se em um exemplo e a partir de então aplicar, nos mesmos moldes, para toda a América Latina. Isso caracterizaria simplificação e homogeneização, exatamente ao contrário da essência da proposta: respeito à diversidade e a coletividade, bem como a integração entre os povos e culturas (GUDYNAS, 2011).

2 O modelo de desenvolvimento econômico vigente na tradição ocidental valoriza o aumento de riqueza em detrimento da conservação do patrimônio cultural (BRASIL, 1997).

que causou espanto aos que assim pensavam e incentivavam a exploração do ambiente sem limites, pois para eles, esse “reconstituía-se” naturalmente; inclusive e principalmente, quando se tratava dos combustíveis fósseis, considerados até então como renováveis e infinitos. Os economistas, ao se depararem com essa situação, optaram pelo mercado, para garantir a produção e, conseqüentemente, os lucros, em detrimento do cuidado com o meio ambiente. A partir da metade do século XX, os economistas passaram a discutir a economia a partir de duas vertentes principais: a economia ambiental e a economia ecológica (NAREDO, 2010).

O desenvolvimento ocidental, caracterizado pela exploração e devastação do meio ambiente, é regido pela economia ambiental que pode ser caracterizada, simplificada, a partir da ideia de valoração do patrimônio natural. Ou seja, reconhece-se o valor (financeiro) de tudo que a natureza oferece. Porém, ao se constatar que o valor de um ambiente (entende-se aqui a “soma financeira” de toda biodiversidade do local) é menor que os impactos “positivos” (empregos, impostos,...) que a instalação de uma fábrica, por exemplo, irá trazer, justifica-se a destruição do ambiente natural.

Em contrapartida a esse fundamento está a economia ecológica que tem Naredo como um de seus maiores defensores. A economia ecológica contempla o que defende o “bem viver”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que cada ser tem um valor intrínseco, apenas pelo fato de existir. Também se compreende a necessidade do acesso e do uso do patrimônio natural, mas sob a perspectiva da sustentabilidade e não da exploração predatória, como defende a economia ambiental.

2 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE

A Educação Ambiental é um tema polêmico e bastante discutido, principalmente pela dificuldade que se tem em trabalhá-la para que seja a orientadora da política e da ética socioambiental. Devido a isso, como forma de valorizar e, ao mesmo tempo, incentivar a efetivação da Educação Ambiental, no Brasil, em 1999 foi criada a Lei 9.795, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Além de outros aspectos, apresenta como um dos princípios básicos “[...] a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais [...]” (BRASIL, Lei 9795/99).

Por outro lado, quando se trabalha os vínculos de identidade com o entorno socioambiental, trabalha-se também a sensibilidade, a emoção, os sentimentos, o que faz com que a concepção de Educação Ambiental seja exatamente o oposto ao “adestramento ou a simples transmissão de conhecimentos científicos” (BRASIL, 1997, p. 182). Tal concepção emerge como uma possibilidade para articular experiências, sentimentos, saberes socioambientais que contribuam para o desenvolvimento de uma nova visão de mundo e conseqüentemente para uma “nova” sustentabilidade.

Assim sendo, a Educação Ambiental deixa de ser uma preocupação localizada e difundida por uma minoria para transformar-se em atividades educativas articuladoras de práticas pedagógicas formais e não formais.

A educação entendida como ideal por muitos estudiosos para a formação de um ser humano integral, transita por inúmeras relações, que vão desde as intersubjetivas, passando por aquelas pactuadas socialmente, até as que se referem às relações com a natureza. Segundo Morin (2000, p. 39), “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral”.

Com isso espera-se que a Educação Ambiental, além de desenvolver hábitos e atitudes de sustentabilidade, motive à problematização da realidade, como requisito essencial à melhoria das condições naturais e da forma como as pessoas se relacionam consigo mesmo e com os demais. Por isso, a Educação Ambiental deve ser abordada numa perspectiva crítica que apresenta um papel relevante por envolver a política, a ciência e a ética. Possibilita a realização de discussões de temas contextualizados num enfoque político-emancipatório, a partir de práticas educativas participativas, não se limitando em desenvolver apenas uma sensibilização ingênua e o fornecimento de informações desconectadas.

Em relação à relevância social da Educação Ambiental, é importante compreender se a crise ambiental que se vive hoje é resultado das relações fracassadas entre sociedade-natureza ou se é algo mais amplo, nas dimensões de uma crise civilizatória. Nesse sentido ‘relações fracassadas’, referem-se à condição de superioridade na qual a sociedade moderna se coloca em relação à natureza, tratando-a como ‘recurso’ para exploração sem limites. Essa realidade precisa mudar, pois a sustentabilidade não ocorre em sua plenitude em uma sociedade egoísta em relação à natureza.

Para amenizar tais efeitos, destaca-se a importância de contribuir para a “formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade” (MORIN, 2003, p. 39).

Portanto, assumir a Educação Ambiental crítica, é tomar partido nesta disputa, é enfrentar o projeto de sociedade que aliena, é desconstruir a cultura escolar da subordinação frente à realidade. Esta mudança de postura contribui para a sustentabilidade e o enfrentamento da crise da sociedade moderna.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sustentabilidade em seu conceito fundamental, no qual há a preocupação com as gerações futuras, é a perspectiva para reverter os problemas de exploração indiscriminada do meio ambiente e da parte marginalizada da sociedade.

Como contribuição para este processo, a promoção do “bem viver” é uma

alternativa real, pois nos países que o adotaram, isso é lei cumprida (não fica apenas no papel), na qual direitos são garantidos a todos os cidadãos. Além disso, a Educação Ambiental deve promover a valorização da cultura e das potencialidades de cada região (desenvolvimento local), o que irá contribuir para a compreensão da real importância do desenvolvimento sustentável.

Enfim, a promoção do “bem-viver” e a Educação Ambiental podem contribuir para a superação da crise civilizatória vivida pela sociedade moderna que assim poderá atingir a sustentabilidade plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a EA, institui a Política Nacional de EA e dá outras providências. Diário Oficial da União, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 15 maio 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. **Iniciação à temática ambiental**. São Paulo: Gaia, 2002.

GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina en Movimiento**. ALAI, Quito, n.462: 1-20, Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://www.globalizacion.org/analisis/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>>. Acesso em 20 de mar. 2016.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Traduzido por Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2006. Tradução de: Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Traduzido por Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Tradução de: Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.

MELLER, Cleria Bitencorte. **Tecer, lançar e recolher redes de saberes ambientais de atores sociais que se envolvem com a suinocultura**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Tradução de: La tête bien faite.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Tradução de: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NAREDO, José Manuel. **Raíces económicas Del deterioro ecológico y social**. 2.ed. Madrid, Espanha: Siglo XXI, 2010.

AFETIVIDADE E LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Tauã Carvalho de Assis

Universidade Federal de Goiás – Unidade
Acadêmica Especial de Educação

Jataí – Goiás

Neuda Lago

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de
Letras

Goiânia – Goiás

RESUMO: Wallon foi um dos teóricos que mais escreveu sobre a afetividade humana e de como esta é parte integrante da composição do ser humano, e em especial, considerou que a afetividade como indissociável aos processos de ensino e de aprendizagem. Pouco se sabe ainda sobre a relação entre aprendizado de língua estrangeira, em especial o inglês, e os fatores afetivos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste trabalho, objetivamos investigar os fatores afetivos que influem na produção de textos na língua inglesa de alunos dos ensinos médio e superior de duas instituições públicas federais no município de Jataí. Para isso elaboramos questionários semiestruturados, o que possibilitou tanto a tabulação dos dados como os registros pessoais das concepções de alunos e de professores de inglês das mesmas turmas. Tendo como referencial teórico a obra de Henri

Wallon pudemos confirmar a hipótese de que a afetividade influi, positiva ou negativamente, na aprendizagem e na escrita em língua inglesa. Entre os resultados obtidos destacamos a preponderância de quatro fatores afetivos: autoestima, motivação, ansiedade e crenças sobre o processo de aprendizagem. As concepções positivas auxiliam no desempenho e aprendizagem dos alunos, enquanto as concepções negativas sobre o aprendizado de inglês geram dificuldades na aquisição da língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Ensino-aprendizagem de inglês. Produção escrita em língua inglesa. Relações entre afetividade e aprendizagem. Henri Wallon.

ABSTRACT: Wallon was one of the theorists who wrote most about human affectivity and how this is an integral part of the composition of the human being, and in particular, considered that affectivity as inseparable from the processes of teaching and learning. Little is known yet concerning the relationship between foreign language learning, especially English, and the affective factors involved in the teaching and learning processes. In this paper, we aim to investigate the affective factors that influence the production of texts in the English language of secondary and higher education students from two federal public institutions in the municipality

of Jataí. In order to do this, we developed semi-structured questionnaires, which enabled the tabulation of the data and the personal records of the conceptions of students and English teachers of the same classes. Having as theoretical reference the work of Henri Wallon we could confirm the hypothesis that affectivity influences, positively or negatively, in learning and writing in English language. Among the results obtained we highlight the preponderance of four affective factors: self-esteem, motivation, anxiety and beliefs about the learning process. Positive conceptions increase students' performance and learning, while negative conceptions about learning English generate difficulties in acquiring the foreign language.

KEYWORDS: Affectivity. Teaching-learning of English Language. Production written in English. Relationship between affectivity and learning. Henri Wallon.

1 | INTRODUÇÃO

Considerado muitas vezes como não científico e supérfluo, por muito tempo o estudo das emoções esteve marginalizado, quando não excluído da academia, desconsiderando os estados internos como variáveis explicativas dos sujeitos. (ALMEIDA, 2005). Somente a partir da proposta do ensino humanista é que a afetividade, e as emoções, passaram a ser consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem, indo além da predominância exclusiva do aspecto cognitivo.

Em sua vasta obra, o psicólogo soviético Vygotsky já apontava a importância da compreensão da dimensão afetiva e denunciava as falhas, segundo sua análise, da psicologia tradicional. Oliveira (1992) analisando a produção do autor defende que este

(...) menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulso, afeto e emoções. (OLIVEIRA, 1992, p. 76)

Para Vygotsky a análise do intelecto e da afetividade em conjunto seria a única que alcançaria conhecer a verdadeira motivação dos sujeitos. Defendia ainda que ambos os aspectos são interdependentes e estabelecem entre si inter-relações de mútua influência. O psicólogo defendeu a existência de um sistema único e dinâmico, onde os aspectos cognitivos e emocionais, embora passíveis de análise isolada, como na psicologia tradicional, não garantiam o entendimento completo do ser e que “nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de ter atingido esse plano.” (VYGOTSKY, 1989, p. 130)

Ao propor uma análise que considerasse o sujeito em sua integralidade, considerando o ser psicológico completo, o autor tentou demonstrar que “(...) cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade

ao qual se refere.”. (VYGOTSKY, 1989, p. 7) Em outras palavras, a resposta afetiva guarda relação com a realidade correspondente a reação gerada.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos teóricos que mais produziu a respeito da afetividade humana e de como esta é parte integrante do todo do ser humano, e em especial, considerando a afetividade como indissociável ao processo ensino-aprendizagem foi Henri Wallon. O conceito de entendimento integral do ser é parte central no pensamento do autor, tanto em relação aos domínios funcionais quanto na relação organismo e meio.

A preponderância do domínio afetivo na relação de aprendizagem pode ser verificada no pensamento de Wallon (1981). Sobre as emoções e a reação das crianças, escreve ele:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir (...). Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. (...) Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1981, p. 148-150)

Em sua retórica explicativa da integralidade da constituição humana, Wallon utiliza-se dos domínios funcionais como constructos didáticos que servem para explicar o funcionamento da pessoa, não os tratando como partes separadas, utilizados apenas para ressaltar a existência de diversos aspectos humanos. O autor estabeleceu os seguintes domínios funcionais: o afetivo; o cognitivo; e o motor. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005)

No pensamento walloniano, afetividade pode ser definida como a “(...) capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 19). Isto é, a faculdade humana de ser afetado por situações internas ou externas gerando uma resposta emocional agradável ou desagradável.

Sobre a emoção, especificamente, o autor afirma que esta

(...) é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 20)

De tal modo, a emoção não é apenas uma forma individual de sentir, mas também de participar e intervir coletivamente nas circunstâncias externas, sendo também “um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si.” (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 20)

Gonçalves (2006) traz, também, o domínio da afetividade para o debate:

O sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 3)

Significa dizer que a criança, enquanto sujeito aprendente e multidimensional, é, também, um ser desejante e busca satisfação nas atividades que realiza diariamente na escola e no seu aprendizado. Gonçalves (2006, p. 3) também aponta que em sua pesquisa que escolas “(...) que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem.”. A constatação do autor corrobora com a necessidade de investigação acerca da percepção que os sujeitos aprendentes têm da escola na qual estão inseridos.

Entendemos, partindo da conceituação de Andrade (2013), que os conceitos “aprendente” e “ensinante” são mais amplos que as denominações de aluno e de professor, entendendo que a relação entre aprendente e ensinante vai além da posição demarcatória anterior rumo a uma perspectiva inclusiva, democrática e não autoritária.

Às palavras ensinante, aprendente, atribuímos o valor de conceitos. Não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório. (ANDRADE, 2013)

Para o objetivo deste trabalho, o conceito de “aprendente” parece ser o que mais se enquadra dentro da perspectiva adotada para a realização da investigação das percepções de fatores emocionais dos alunos de língua inglesa. Do mesmo modo, o conceito de “ensinante” abarca também, a subjetividade do professor e de suas crenças.

Essa instrumentalização do conceito de sujeito aprendente também ajudará a compreender a percepção desses quanto ao relacionamento com os ensinantes, enquanto mediadores do processo de aprendizado, evocando a concepção vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal (REGO, 1995).

No final do século XX, o ensino humanista ou a proposta de humanização do ensino ou trouxe uma nova abordagem para a prática do processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, que evidenciou a importância das emoções e sentimentos dos alunos no momento da assimilação de conhecimentos.

Entretanto, ainda nos dias de hoje, a maioria dos autores e materiais didáticos/instrucionais têm apresentado teorias e fórmulas para ensinar e aprender a partir de uma concepção estritamente cognitivista. Adotar uma concepção cognitivista de ensino significa abordar a pessoa, o aprendente, a partir de um único aspecto de sua

personalidade: a inteligência. O cognitivismo, então, leva ensinantes e aprendentes a trabalharem de forma dicotômica, separando razão e emoção.

Para o cognitivismo, dentro da sala de aula (espaço delimitado), do momento do ensino, os alunos (pessoa delimitada) trabalham o desenvolvimento de sua inteligência (personalidade delimitada). Em outras palavras, só há espaço para a razão na sala de aula, no ensino e na aprendizagem. O plano afetivo fica secundarizado, quando não excluído deste processo.

Na obra de Wallon, também crítico da psicologia tradicional, os seres humanos, e especificamente aqui, os aprendentes, devem ser compreendidos e tratados de forma holística, integralmente e não somente como ser cognoscente.

Contudo, pouco se sabe sobre como os fatores afetivos influem no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Além disso, ainda são escassas as pesquisas que consideram o domínio afetivo no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para o desenvolvimento deste trabalho, investigamos o domínio afetivo de alunos dos ensinos médio e superior no processo de ensino e aprendizagem no referente à escrita em inglês como língua estrangeira (LE).

Consideraremos os fatores afetivos que influem na produção de textos na LE inglês, assim como a reação afetiva dos aprendentes às formas de correção pelos ensinantes das produções escritas. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os seguintes: questionários semiestruturados e entrevistas feitas com aprendentes e ensinantes.

A teoria do desenvolvimento de Henri Wallon nos parece privilegiada para o debate das questões da afetividade, não apenas por entender o sujeito como ser integral, mas também por sua filiação metodológica. Como adepto do materialismo dialético, Wallon

falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural; levava-nos, portanto, a compreender de uma forma mais ampla o aluno x, numa escola y, numa comunidade z, que oferecia determinadas condições de existência, criando características específicas a ser conhecidas pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo. (ALMEIDA & MAHONEY, 2007, p. 16).

Dessa maneira, o autor nos oferece possibilidades de pensar e investigar as condições que já estão postas na relação dos aprendentes com o saber, “com o objetivo de identificar sentimentos e emoções que atravessam a relação pedagógica, suas situações indutoras, bem como os recursos para torná-la mais produtiva.”. (idem, p. 16)

Almejamos colaborar com as áreas de Educação e de Aprendizagem de Língua Estrangeira, ao explicitar os mecanismos afetivos presentes no processo da escrita e da correção, fazendo inferências aos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ser explorados pelo ensinante de forma a promover a grau de apreensão de conceitos dos aprendentes, auxiliando assim, na aplicabilidade da pesquisa no ensino.

3 | RETOMANDO ALGUMAS PESQUISAS

Embora a afetividade, e seus fatores, tenham sido só recentemente aceito como categoria explicativa científica, algumas pesquisas recentes veem reafirmando a importância da afetividade em sala de aula, demonstrando por meio das investigações procedidas que o afeto influi fortemente no processo de aprendizagem dos alunos.

As autoras Garcia e Taveira (2013) investigaram a origem da falta de interesse dos alunos e em sua pesquisa concluíram que a falta de motivação gerava desinteresse nas aulas, o que, conseqüentemente, provocava fuga dos alunos. Para elas, “a motivação, em sua definição, contempla os seguintes itens: a escolha que se faz de uma determinada ação, o esforço que alguém faz sobre essa ação e o tempo que a pessoa disponibiliza para mantê-la.” (p. 16). Portanto, sem motivação não haveria aprendizagem.

Uma possibilidade de solução seria transformar a sala de aula de modo que o espaço seja também um lugar de afeto por meio da promoção de vínculos afetivos entre ensinantes e aprendentes. A criação e o fortalecimento de vínculos afetivos promoveria, por sua vez, os processo de ensino e aprendizagem visto que tal ação geraria efeitos positivos sobre os alunos, como a redução da ansiedade, o aumento da autoconfiança, a promoção de uma atitude positiva e proativa e o incentivo a correr risco sem medo de errar em sala de aula.

De igual forma, Araújo (2013) corrobora com este entendimento e acrescenta que existem diferentes perspectivas para a compreensão do processo motivacional: cultural, comportamental, fisiológica/neurológica, cognitiva, evolucionária, humanista e psicanalítica.

Em resumo, a autora defende que a motivação é um julgamento pessoal da capacidade do indivíduo de realizar determinada tarefa. Assim, a motivação acontece dentro de um processo afetivo onde as crenças pessoais relativas à aprendizagem impactam a capacidade de se autorregular e motivar. As emoções são aqui percebidas como estado de consciência que geram, ou não, automotivação. Araújo (2013) ressalta ainda que na busca por motivar os alunos é preciso que exista um equilíbrio entre os desafios propostos e as habilidades já apreendidas uma vez que “os indivíduos tendem a selecionar tarefas e atividades em que se sintam competentes e confiantes e evitam aquelas que não se sente assim.”. (PAJARES & ORLAZ, 2008, p. 108 apud ARAÚJO 2013, p. 58)

Em outro trabalho investigativo sobre o papel das crenças sobre o aprendizado de aprendentes de língua inglesa em um curso básico, Perine (2011) pressupõe que a relação entre motivação e as crenças dos alunos não é explorada nas pesquisas científicas. Perine (2011) define que as crenças são constructos de realidade que geram expectativas/projeções futuras nos estudantes, neste caso em específico na aprendizagem de língua inglesa, que impactam na motivação para o aprendizado.

Em seu exame a pesquisadora defende que as crenças são aspectos culturais

passíveis de serem desveladas por meio da observação atenta do discurso e da ação dos aprendentes. A observação e análise, por parte do ensinante, sobre os discursos e as ações dos alunos se faz importantíssima, para Perine, uma vez que conhecer as crenças dos aprendentes permite ao uma melhor prática docente que vá ao encontro de suas necessidades e que eleve as motivações para o aprendizado da segunda língua.

4 | ANALISANDO AS CRENÇAS DE ENSINAR E DE APRENDER INGLÊS

Como nosso objetivo com este trabalho foi o de compreender se e como os fatores afetivos influenciam a aprendizagem da escrita em língua inglesa elaboramos e aplicamos questionários estruturados em escala *likert*, mas que também ofereciam espaço para comentários pessoais em cada questão.

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados distintos: um questionário específico para os aprendentes de língua estrangeira – Inglês e outro direcionado para os seus ensinantes. O primeiro teve por objetivo levantar as crenças, motivações e emoções dos aprendentes, de acordo com uma escala atitudinal, segundo sua própria visão. O segundo instrumento teve por meta descobrir como os ensinantes têm percebido as crenças, motivações e emoções de seus aprendentes. Os questionários foram aplicados no ensino médio e na educação superior, ambos em instituições federais de ensino.

Partimos agora para a análise dos dados coletados.

Da turma do ensino médio três alunos aceitaram participar da pesquisa e responder ao questionário. Dois alunos afirmaram que concordam que para aprender uma nova língua é preciso primeiro gostar da língua alvo, entretanto, um deles discordou e apontou que a necessidade do aprendizado de inglês supera, em relevância, o gosto pessoal, como relatado abaixo:

É bom sim que se goste, mais por causa da precisão de aprender, pois, uma profissional bem sucedida tem que saber falar várias línguas. (K.C.V.S.)

Uma das assertivas sobre crença de aprendizagem afirmava que: “Algumas pessoas têm mais facilidade para aprender outras línguas porque são mais inteligentes.”. Todos os alunos discordaram desta assertiva e registraram suas visões:

Não existe isso de “haaa ele é mais inteligente que eu, por isso ele tem mais facilidade”, quem se esforça possui mais conhecimento do que quem não se esforça. (E1)

O que manda não é ser inteligente, e sim se dedicar a aprender. (K.C.V.S.)

Acredito que a facilidade para aprender outras línguas depende da dedicação e interesse individual de cada um. (Vieexan)

Esta questão foi bastante representativa da diferença de percepções entre os aprendentes que participaram da pesquisa e a ensinante de inglês da turma. A professora concordou com a afirmativa “Segundo meus alunos, algumas pessoas têm mais facilidade para aprender outras línguas porque são mais inteligentes” e comentou:

Não é o que penso, mas infelizmente alguns alunos se consideram inferiores a outros. (Professora EM)

Para a assertiva “O domínio da gramática e da produção textual em língua portuguesa são elementos facilitadores para o domínio da escrita de língua inglesa” não houve a concordância de nenhum dos aprendentes, o que indica a compreensão por partes destes das diferenças entre os sistemas linguísticos. Dois dos aprendentes consideraram que escrever em inglês é mais fácil que falar em inglês devido a diferença entre a escrita e a pronúncia, mas para o terceiro aluno este é um fator complicador para a escrita:

Eu acho mais fácil falar do que escrever, pois algumas palavras tem a pronuncia de um jeito e a escrita de outro jeito. (E1)

Tanto a professora, quanto os alunos concordaram que para os últimos, para escrever bem em uma língua é preciso saber a gramática dela.

Sim, pois se não sabe bem a gramática da outra língua os erros serão gritantes. (E1)

Ensinante e aprendentes discordaram que “escrever em Inglês é mais fácil do que em Português porque a gramática inglesa é fácil.”. A professora discordou, sem registrar, que seus alunos pensassem assim, porém todos se manifestaram positivamente a esta frase:

Se você possuir um bom convívio com a língua, é mais fácil sim. (E1)

O inglês tem menos regras de ortografia do que o português. (K.C.V.S.)

Desde que se tenha conhecimento e habilidade com a gramática inglesa. (Vieexan)

Dois deles acreditam que aprenderão a escrever bem em inglês, sendo que um deles salienta a necessidade de mais dedicação para isso:

Se eu tomar vergonha na cara e estudar mais eu fico bom kkkkkk. (E1)

Todos concordaram que a aprendizagem de inglês é muito importante para a

atuação profissional. Nesse caso, apontam eles, a motivação se dá pela exigência de capacitação para o mercado de trabalho:

Sim, pois a língua inglesa na área profissional é muito exigida para que possamos ter mais portas de empregos. (K.C.V.S.)

Sim, pois a maioria dos bons livros de engenharia elétrica não são traduzidos. (E1)

Relativo à disposição dos alunos em correr riscos, mensurada, por exemplo, por meio da assertiva “Uma pessoa não deve escrever algo em inglês a não ser que o saiba fazê-lo com perfeição.”, somente um se posicionou contrariamente. Este resultado indica a negação de correr riscos e o medo de errar gerando a não participação em aula/atividades didático pedagógicas.

Embora tenham considerado o erro na escrita em língua inglesa como normal e comum um dos respondentes admitiu se constranger quando erram na pronúncia:

Constrangedor é pronunciar errado isso me deixa constrangido. (E1)

O mesmo aprendente, E1, afirmou que os professores de inglês estão sempre atentos para fazer as correções necessárias. E comentou que

De certa forma atrapalha o aluno. (E1)

O comentário realizado chama a atenção para a questão da correção: como o professor corrige os erros e como os alunos se sentem no momento da correção. Neste caso, o aluno considerou constrangedor errar a pronúncia e que as correções chegam a atrapalhar o seu desenvolvimento na língua alvo, mas ao mesmo tempo o aluno considera que o professor deva corrigir todos os erros cometidos, como ilustrado no trecho abaixo:

Sim, para que o aluno fique mais esperto quando for escrever novamente. (E1)

Dois aprendentes acederam que “Eu nunca me sinto autoconfiante quando tenho de escrever em inglês durante as aulas.”

Acho a língua inglesa um pouco complicada, tenho um pouco de dificuldade para aprendê-la. (K.C.V.S.)

Contudo, os aprendentes em sua totalidade, declararam se sentirem tranquilos no momento das avaliações de inglês. E dois deles afirmaram que talvez pensem em alguns momentos que os outros alunos conseguem escrever melhor em língua inglesa. Os mesmos dois alunos afirmaram ainda entrar em pânico quando têm de produzir um texto em inglês.

Sim, pois a língua inglesa é um pouco complicada e tem muitas palavras que não sei como escrever em inglês (K.C.V.S.)

O aprendente K.C.V.S. declarou ainda ser constrangedor se oferecer para escrever algo no quadro,

Pois vem aquele medo de errar. (K.C.V.S.)

Os estudantes do ensino médio não apresentaram a crença no dom para aprender inglês, afirmando que todos que se esforcem conseguiram atingir um ótimo nível em língua inglesa. O aprendente K.C.V.S. demonstrou ter receio de assumir riscos, ansiedade em escrever, principalmente frente à turma e medo de um nativo ler uma de suas produções textuais. Também foi o estudante que mais identificou limitações pessoais para o aprendizado de inglês. E1 apresentou resultados opostos ao do primeiro. Em muitas das respostas e comentários se disse autoconfiante, tranquilo nos momentos de testes e para participar na sala de aula, contudo se constrange quando erra a pronúncia e com algumas das correções feitas pela professora. Já o estudante Viexan oscilou entre os extremos apresentados pelos seus colegas de classe. Também foi o aluno que menos comentou as questões, o que gerou dificuldades para a compreensão do impacto do domínio afetivo da mesma em sua aprendizagem de língua inglesa.

A docente de língua inglesa da turma, EM, também comentou poucas das assertivas propostas, porém as questões em que comentou confirmaram que a docente desconhece as concepções de aprendizagem de inglês de seus aprendentes, divergindo diversas vezes com as respostas dos discentes. Neste sentido, concordamos com Perine (2011) que defende que quanto mais o professor conhece as crenças e expectativas de seus alunos melhor poderá incrementar sua prática docente e pedagógica.

Embora nos faltem dados para analisar o(s) modo(s) de correção da professora e a gestão de sala de aula, os alunos, de forma geral, declararam se sentirem constrangidos com as correções.

No ensino superior aplicamos o questionário também para três estudantes de licenciatura em Letras-Inglês e para o professor de língua desta turma. Os questionários (assertivas e escala) aplicados foram os mesmos.

Todos os aprendentes comentaram que a aprendizagem de inglês é facilitada quando se gosta da língua, mas que isso não é essencial:

Quando o aluno se interessa pela língua, é mais fácil. (Olga)

Todos eles discordaram da assertiva “Quem começa a estudar inglês quando adulto tem menos chance de aprender do que quem começa quando criança.”, entretanto o professor da turma concordou com a mesma e acredita que seus alunos também:

No CL (Centro de Línguas da universidade) vejo várias pessoas mais velhas

aprendendo. (Crocodilo Dantespeare)

Segundo os estudos linguísticos as chances de se aprender quando criança são bem maiores e os meus alunos compartilham disso. Há casos relativos em que adultos também aprendem com qualidade. (Professor Jomosan)

A visão do docente do nível superior não somente não coincide com a dos alunos, mas também indica que somente alguns adultos conseguem aprender inglês com qualidade.

Dois dos estudantes concordaram que as pessoas que são muito falantes tem mais facilidade para aprender outra língua:

A prática ajuda muito. Especialmente não ter vergonha de falar. (Crocodilo Dantespeare)

Para o docente da turma, escrever textos em inglês foi considerado mais fácil que falar em inglês:

Isso é meio universal em matéria de aprender inglês. (Professor Jomosan)

Dois de seus estudantes disseram que talvez concordem com isso e um deles discordou. O aluno Paulo manifestou sua opinião sobre a aprendizagem da escrita e da fala em inglês.

No texto há a chance de apagar e recomeçar. Isso não ocorre na fala. (Paulo)

Todos os respondentes, estudantes e docente, concordaram que “algumas pessoas têm habilidade especial para escrever em língua estrangeira e outras não.”. O aprendizado da gramática da língua alvo foi considerada necessária pelo Professor Jomosan e pelo aluno Crocodilo Dantespeare.

É necessário caso você não tenha internalizado suas estruturas. (Crocodilo Dantespeare)

Ainda mais quem deseja ser professor e ensinar a outros a língua. Muita gente fala inglês, por exemplo, mas não sabe a gramática. Os alunos concordam em saber a gramática. (Professor Jomosan)

Foi consensual que a leitura em língua inglesa favorece a escrita em inglês. Essa convergência demonstra que alunos e o professor consideram que o ensino de uma língua deve passar também pelas habilidades de leitura e de interpretação da escrita.

Há a familiarização, ou seja, a leitura faz com que absorva vocabulário. (Professor Jomosan)

A leitura, o contato visual com a palavra, facilita o aprendizado. (Crocodilo Dantespeare)

Assim como em qualquer outra língua. (Paulo)

Para a assertiva “Uma pessoa não deve escrever algo em inglês a não ser que o saiba fazê-lo com perfeição.”, mais uma vez a resposta foi negativamente unânime.

O aprendizado é um processo que ocorre na prática e refacção de tarefas e exercícios contínuos. Por isso os erros fazem parte do processo. (Professor Jomosan)

É arriscando que se aprende. (Paulo)

Prática leva à perfeição. (Olga)

O erro faz parte do aprendizado. (Crocodilo Dantespeare)

As escalas e os comentários nos revelam a preocupação do docente e dos futuros docentes de língua inglesa em instrumentalizar o erro para a aprendizagem do idioma evitando o constrangimento ao aluno e incentivando a participação de todos.

Todos os licenciandos que responderam a pesquisa discordaram que a prática da tradução em sala de aula seja essencial para a melhoria da escrita em língua inglesa e para a melhor compreensão do que o professor diz. Nenhum dos alunos se diz constranger com as correções, talvez devido ao cuidado que o professor afirma ter nos momentos de correção dos alunos.

Isso precisa acontecer de uma forma muito sutil e com sabedoria para não afetar a autoestima do aluno. (Professor Jomosan)

Na turma de nível superior, graduação em Letras-Ingês, ficou evidente a maior sintonia e entrosamento entre o docente e seus alunos. Grande parte das assertivas foram respondidas igualmente pelos estudantes e entre estes e o professor de língua inglesa.

Nossa hipótese explicativa para a divergência dos resultados gerais entre as turmas do ensino médio e a do ensino superior é o fato de que nesta última os alunos estão sendo preparados para se tornarem professores de língua inglesa e, portanto, tem mais contato com o inglês, ou talvez já o dominem, e já foram levados a refletir sobre as noções e estrutura da língua e da importância dos fatores afetivos no ensino e na aprendizagem.

Almejamos que este artigo contribua com as pesquisas de levantamento de concepções, sobre a influência da afetividade em sala de aula, da observação atenta e da descoberta das percepções e crenças dos alunos no tocante à sua aprendizagem. Acreditamos que tais investigações possibilitam ao docente uma atuação de melhor

qualidade ao saber lidar com os fatores afetivos que surgem no dia a dia durante as aulas. Finalmente esperamos ter contribuído com a produção científica nesta área e com a elaboração científica da afetividade como categoria explicativa dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. & MAHONEY, A. A. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. & MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 20, p. 11-30, 1º semestre de 2005.

ANDRADE, M. S. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 nov. 2013.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. In: **Percepta – Revista de Cognição Musical**, 1 (1), p. 55-66. Curitiba, nov. 2013.

GARCIA, Amanda Aparecida Róveri & TAVEIRA, Romilda Del Antonio. A desmotivação dos alunos nas salas de aula. In: **Revista Argumento**, ano 14, número 22, 2013.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.º 2, 2º semestre de 2006.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DANTAS, H.; DE LA TAILLE, Y. & OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

PERINE, Cristiane Manzan. Crenças sobre aprender e a motivação dos alunos em relação à língua inglesa em um curso básico. In: **Horizonte Científico**, Vol. 5, n. 1, jul. 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

ANÁLISE DE DESEMPENHO DE CONCLUINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TESTE DE CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA

Mateus Gianni Fonseca

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília – IFB
Brasília – DF

Juliana Campos Sabino de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília – IFB
Brasília – DF

Cleyton Hércules Gontijo

Universidade de Brasília – UnB
Brasília – DF

RESUMO: Este artigo visa apresentar uma análise acerca do desempenho obtido por alunos do 3º ano do ensino médio, de duas escolas públicas do Distrito Federal em Teste de Desempenho Criativo no Campo da Matemática (TDCCM), de modo a fomentar a discussão acerca da necessidade de políticas públicas que promovam o estímulo à criatividade. Para isso, estratificou-se os dados coletados a partir de diferenciações de sexo e dos resultados das respectivas escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para compreender os resultados obtidos no TDCCM e realizar comparações entre os respondentes. Por resultados, restaram evidências de diferenças significativas entre os grupos do sexo masculino e feminino dentro da mesma escola, bem como entre os escores obtidos nas duas

escolas de acordo com as notas no referido exame nacional. Por fim, sugere-se haja outros empreendimentos científicos com vistas a investigar correlações entre essas variáveis, ao mesmo passo que haja o fortalecimento de políticas públicas que estimulem estudantes do sexo feminino no fazer matemática. Afinal, compreende-se que a criatividade, em especial a criatividade específica em matemática, pode ser uma habilidade que auxilie o sujeito tanto em sua formação acadêmica como cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade em matemática. Resolução de problemas. TDCCM.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis about the performance of students from the 3rd year of high school, from two public schools of the Federal District in a Test of Creative Performance in Mathematics (TDCCM), in order to foment the discussion about the need for policies stimulating creativity. For this, the data collected from the gender differentiation and the results of the respective schools in the National High School Examination (ENEM) were stratified to understand the results obtained in the TDCCM and to make comparisons between the respondents. By results, there was evidence of significant differences between the male and female groups within the same school, as well as between the scores obtained in the two schools according to the notes in the said national exam.

Finally, it is suggested that there are other scientific efforts to investigate correlations between these variables, while there is the strengthening of public policies that stimulate female students to do mathematics. After all, it is understood that creativity, especially specific creativity in mathematics, can be a skill that helps the subject both in his academic and daily education.

KEYWORDS: Creativity in mathematics. Problem solving. TDCCM.

1 | INTRODUÇÃO

Cada vez mais estudos de criatividade tem sido alvo de discussões e pesquisas no campo educacional, pois, essa habilidade tem sido reconhecida como fundamental para o desenvolvimento pleno do estudante, enquanto cidadão que vive exposto a diferentes problemas em seu próprio convívio e como cidadão que busca colaborar para o desenvolvimento social, científico, econômico e tecnológico da sociedade na qual está inserido. Tal reconhecimento está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), que pontuam a necessidade de que sejam providos ao estudante estímulos à sua criatividade, na medida em que defende essa como uma habilidade que deve estar presente em diversas esferas, desde aquelas ligadas ao social como àquelas mais arraigadas ao exercício profissional, entre outros campos da atuação humana.

Vale expor que o estudo da criatividade no campo específico da matemática pode ser um dos caminhos a ser percorrido com vistas a interpretar como o sujeito age frente a novos e diferentes desafios que lhes são, e serão, postos ao longo de sua vida cotidiana e profissional. Isso tem motivado diversos pesquisadores a se debruçarem sobre pesquisas envolvendo a criatividade no campo específico da matemática, como é o caso de Fonseca (2015), Gontijo (2007), Carvalho (2015), Farias (2015) Nadjafikaha e Yaftian (2013), Kwon, Park e Park (2006), Mann (2005) entre outros. Os estudos têm como foco diferentes aspectos relacionados à criatividade. Um desses focos é o estudo acerca da diferença de desempenho entre estudantes em função do gênero (GONTIJO, 2007; MANN, 2005; EACEA/EURYDICE, 2010), que busca explicar por meio de instrumentos de medida e de análises contextuais os fatores que têm possibilitado um melhor desempenho para estudantes do gênero masculino quando comparados com estudantes do gênero feminino. Os resultados encontrados nessas pesquisas têm apontado para a necessidade de desenvolver políticas públicas que visem a equidade no ensino, pois, as explicações para as diferenças residem principalmente em fatores de ordem social manifestados pela falta de estímulos aos estudantes do gênero feminino em relação ao campo da matemática e das ciências da natureza.

Este trabalho se origina de uma primeira análise do desempenho obtido por estudantes concluintes do ensino médio, oriundos de duas escolas públicas distintas

do Distrito Federal ao responder um teste de criatividade em matemática, denominado por Teste de Desempenho Criativo no Campo da Matemática – TDCCM (FONSECA, 2015), com vistas a verificar se há diferenças significativas quanto ao desempenho desses em face de uma estratificação entre os grupos a partir do gênero e da escola de origem dos estudantes.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Como apontado na seção anterior, diversos documentos oficiais lançam o termo criatividade como uma habilidade importante a ser estimulada ao longo da vida escolar sem, embora, a definição do que se entende por criatividade estar explicitamente clara nestes mesmos documentos. Essa carência de clareza conceitual levou Gontijo (2006) a propor uma definição de criatividade no campo específico da matemática de modo a que pesquisas nessa área possam ser melhor empreendidas. Para o autor, a criatividade em matemática é a capacidade que o sujeito possui de elaborar múltiplas e diferentes soluções para um mesmo problema e/ou questionamento em busca de respostas adequadas, que atendam ao comando inicial. Dessa maneira, diz-se que a criatividade em matemática pode se manifestar de diferentes formas no cotidiano escolar, como por exemplo, pela proposição, por parte do estudante, de caminhos alternativos para resolver um problema ou, resolver o mesmo problema aplicando diferentes procedimentos matemáticos (LEIKIN; PANTAZI, 2013; NADJAFIKAHA, YAFTIAN, 2013; FONSECA, 2015; GONTIJO, 2007). Entende-se que a partir dessas ações, o indivíduo poderá alcançar maiores realizações e portanto, poderá afetar significativamente grande número de pessoas em determinado lugar e momento da história.

Vale apontar que um consórcio formado por líderes educacionais e formuladores de políticas públicas apresentaram uma proposta de “educação para o século XXI”, que visa orientar elementos que devem ser explorados na formação do sujeito a fim de prepará-lo para os desafios do século vigente no enfrentamento dos diversos problemas que será posto à prova tanto em sua vida diária quanto profissional. Esse grupo se posiciona a favor de um ensino ligado a princípios educacionais voltados a uma formação holística da vida em sociedade e, portanto, essencial a preparação futura dos estudantes, dentre a qual enumera a necessidade em se trabalhar com o que denomina por 4Cs, quais sejam *Critical Thinking*, *Communication*, *Collaboration* e *Creativity* (P21, 2016). Vale frisar que criatividade no campo da matemática parece estar relacionada a estimular o estudante a resolver diferentes problemas, isto é, mobilizar conceitos outrora vistos, ainda que apenas de maneira algorítmica, em prol de elaboração de soluções próprias e/ou variadas, o que poderá auxiliá-lo nas situações extraescolares em meio ao mundo no qual está inserido. Leikin e Pantazi (2013) defendem a importância da criatividade no campo da matemática a partir da

concepção de que as inovações e o melhoramento daquilo que hoje temos em relação às tecnologias estão ligados aos conhecimentos produzidos nessa área.

Apesar da importância atribuída à criatividade em matemática, reconhece-se uma limitação no campo de pesquisa relativa às formas de mensuração dessa habilidade, visto que não há consenso acerca de como medi-la. Entretanto, tanto pesquisadores quanto formuladores de políticas de avaliação têm propostos meios para aferir o quão criativo os estudantes podem ser em matemática. A avaliação internacional denominada por *Program International for Students Assessment (PISA)* e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são exemplos de políticas de avaliação educação em larga escala que citam em seus fundamentos a preocupação com a criatividade.

Toma-se como ponto de análise a avaliação amplamente difundida no ensino médio brasileiro, qual seja o ENEM, cujo público alvo se caracteriza a partir daqueles que já concluíram ou que estão em fase de finalização do ensino médio. Os resultados desse exame são utilizados por muitas Instituições de Ensino Superior (IES) como instrumento de seleção de novos alunos. Logo, um exame que tem entre os seus objetivos a função de averiguar como se encontra o ensino médio brasileiro, essa avaliação se converte em um mecanismo para retratar a educação brasileira. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por essa e outras avaliações de larga escala, torna público os resultados obtidos na avaliação por estratos como escola, Estado, Unidade Federativa e Região. Ademais, ainda disponibiliza aquilo que denomina por microdados para que pesquisadores possam investigar outros aspectos que vão além dos resultados finais das provas (Ver: <http://portal.inep.gov.br/microdados>).

Esses microdados permitem compreender e interpretar os resultados das avaliações de larga escala, pois apresentam dados relativos às escolas espalhadas por toda a extensão territorial do Brasil, que são marcadas por grandes diferenças sociais. Dubet (2004) propõe uma discussão acerca da temática escola justa, o que bem reflete as diferenciações em meio ao que a própria escola propõe com o que o que doravante denomina por meritocracia. Embora sua crítica perpassasse pelo discurso de que diferentes estudantes, devido a classe social e atributos outros, recebam diferentes estímulos, há que se considerar o que se propõe neste trabalho, a dissociação de uma escola justa na medida em que pessoas do gênero feminino podem estar recebendo menos estímulos no campo da matemática do que àqueles do gênero masculino. Vários são os pesquisadores que se propõe a discutir acerca das práticas avaliativas, tanto no cenário de sala de aula, como no cenário referente a larga escala. Afonso (2013, p. 292), por exemplo, pontua que “a igualdade formal de oportunidades, que muitos autores têm problematizado e na qual assentam os exames nacionais, apenas seve para legitimar as diferenças e acentuar as desigualdades”, embora tratasse do contexto social de diferenciação, não há como desprezar o contexto de distinção por gênero.

3 | MÉTODO

Trata-se de pesquisa exploratória, dada a pouca produção acadêmica relacionando criatividade em matemática e gênero, além disso, refere-se a um tratamento inicial acerca do desempenho de estudantes concluintes do ensino médio no TDCCM, versões A e B. Dessa forma, busca-se avaliar o desempenho obtido estratificando os resultados a partir das variáveis gênero e escola de origem dos dois grupos de concluintes voluntários que a pesquisa se concretizou.

3.1. Caracterização dos participantes

Cumprido destacar a pesquisa fora realizada com 72 alunos de duas escolas públicas de região periférica do Distrito Federal, ofertante de ensino médio, as quais são denominadas aqui por Escola X e Escola Y. Os participantes apresentavam idade adequada à etapa escolar, com idades variando entre 16 e 18 anos. Em relação à distribuição em função do gênero, 50% era do gênero masculino e 50% do gênero feminino, dentre os quais uma metade era oriunda da escola X e a outra da escola Y, ou seja, contando com uma distribuição de 18 pessoas do gênero masculino e igual quantidade do gênero feminino matriculados na escola X, enquanto na mesma proporção estava a distribuição na escola Y.

Segundo dados divulgados pelo INEP a respeito do ENEM, edição 2013 (período em que os dados foram coletados) a instituição de ensino denominada por Escola X possuía 278 alunos aptos a prestar o exame, dos quais apenas 193 participaram, isto é, 69,42% do total. No relatório de resultados apresentado pelo INEP consta ainda ser essa escola composta por um indicador socioeconômico classificado como médio à ocasião. Dentre as notas obtidas nas diferentes áreas do ENEM (Linguagens e Códigos; Redação; Matemática; Ciências Humanas; e, Ciências da Natureza), cabe ressaltar que a média alcançada pela escola em matemática foi de 486,96 pontos, quando a nota máxima atingida nessa mesma edição para a dita disciplina foi de 971,5 - o que equipara a uma nota média de 50,12%. Os 30 melhores desempenhos geraram uma média de 602,40, enquanto aqueles que obtiveram o melhor desempenho correspondem a apenas 0,52% do total, alcançando o nível 4 em uma escala que possui 7 níveis (sendo o 7º o nível mais elevado).

No que se refere à Escola Y, a instituição contava com 450 alunos, dos quais 344 participaram do ENEM, o que equivale 76,44%. O indicador socioeconômico era tido como médio alto e a nota alcançada em matemática fora de 511,46. A média dos 30 estudantes com melhor desempenho foi de 654,81 pontos, enquanto 0,78% ficou no nível 4 (maior alcançado).

3.2. Instrumento utilizado

O Teste de Desempenho Criativo no Campo da Matemática - TDCCM de

Fonseca (2015) possui duas versões (A e B) e fora estruturado com vistas a mensurar quantitativamente traços latentes da criatividade de maneira a identificar como estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal – DF se relacionam com situações que demandam a resolução de situações-problema que admitem um gama de respostas corretas. O TDCCM é composto por 5 itens, todo estruturado em problemas abertos e passara pelas três formas de validação: semântica, por juízes e por correlação do índice de confiabilidade. No que tange ao processo de validação estatística, esse teste contou com a participação de 212 respondentes a cada versão (108 para a versão A e 104 para a versão B), o que resultou em um índice de confiabilidade dado pelo coeficiente de Cronbach de $\alpha = 0,784$ e $\alpha = 0,771$ para as versões A e B, respectivamente.

Como os valores obtidos a partir das respostas dos voluntários corresponderam a uma distribuição não-normal, recorreu-se ao teste de Mann-Whitney para verificar se as diferenças alcançadas nos testes se mostravam significativas ou oriundas de mero erro amostral, conforme preceitua Field (2013).

4 | RESULTADOS

Os dados foram estratificados considerando a origem escolar de cada um dos grupos (36 estudantes da escola X e 36 estudantes da escola Y) e, também, considerando o gênero (M- Masculino; F- Feminino). A tabela 1 apresenta dados descritivos em relação ao teste estratificado por escola:

Parâmetros descritivos	ESCOLA X	ESCOLA Y	ESCOLA X	ESCOLA Y
	VERSÃO A	VERSÃO A	VERSÃO B	VERSÃO B
Média	100,4025	180,3208	172,3906	239,5742
Mediana	32,6050	124,8000	115,8050	172,500
Desvio Padrão	242,34521	292,08339	212,32959	233,92888
Mínimo	1,44	12,60	13,86	28,02
Máximo	1356,75	1752,23	1237,08	1270,76

Tabela 1: Estatística descritiva dos testes, em versões A e B, para as escolas X e Y.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Em razão de tratar-se de uma distribuição não normal toma-se a mediana como indicador mais favorável para comparação e, no que se refere à versão A do TDCCM, verifica-se um valor de 32,60 para a escola X, enquanto 124,800 é o valor encontrado pela escola Y, mostrando diferença superior ao triplo do resultado da primeira em relação à segunda. O teste de Mann-Whitney, por sua vez, confirma a existência de uma diferença significativa entre essas, apresentando $U=988$, $Z=3,829$ e $p<0,001$.

Quanto à versão B, embora mais sutil, os estudantes da escola X novamente

obtiveram escores menores do que os da escola Y, sendo 115,8050 contra 172,500. A partir do Teste de Mann-Whitney a diferença se apresenta limítrofe ($U=809,0,0$; $z=1,813$; $p=0,060$). E, embora limítrofe, os resultados indicam que as diferenças encontradas sugerem uma distinção na pontuação obtida pelos respondentes da pesquisa que ora pode ser oriunda de diversas razões, embora, a partir dessa primeira amostra de resultados já se é possível refletir que pode não ser coincidência o fato de que a escola Y tenha alcançado maior escore no ENEM do que a escola X - o que sugere novos estudos com vistas a identificar possíveis correlações entre a proficiência em matemática e a criatividade nesse campo. Outro fator que fortalece essa sugestão advém de que um dos fatores para que a criatividade em um campo específico de domínio ocorra é o conhecimento da área em estudo, razão pela qual entende-se que a proficiência nessa área de saber é fator componente da criatividade, tão logo são habilidades complementares em um sujeito (FONSECA, 2015; GONTIJO, 2015; CARVALHO, 2015; FARIAS, 2015). Por sua vez, ao comparar as duas escolas a partir de uma estratificação por gênero, os resultados mantiveram a tendência encontrada anteriormente. A seguir, a tabela 2 apresenta os dados descritivos obtidos:

ESCOLA	Parâmetros descri- tivos	VERSÃO A		VERSÃO B	
		Gênero M	Gênero F	Gênero M	Gênero F
X	Média	163,8572	36,9478	235,5089	109,2722
	Mediana	54,8250	24,2500	167,0400	88,0600
	Desvio Padrão	333,63381	32,84731	275,67026	91,53162
	Mínimo	13,94	1,44	25,22	13,86
	Máximo	1356,75	128,11	1237,08	302,09
	Parâmetros des- critivos	VERSÃO A		VERSÃO B	
		Gênero M	Gênero F	Gênero M	Gênero F
Y	Média	270,9728	89,6689	361,6094	117,5389
	Mediana	179,7800	89,5500	310,2650	91,2900
	Desvio Padrão	393,30409	59,60993	270,93405	87,87420
	Mínimo	28,57	12,60	92,72	28,02
	Máximo	1752,23	195,39	1270,76	327,38

Tabela 2: Estatística descritiva dos testes, versões A e B, estratificado por sexo:

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Como visto, em ambas as escolas e para ambas as versões do TDCCM, os escores obtidos pelos estudantes do gênero masculino foram superiores aos do gênero feminino tal como os resultados obtidos pela escola Y se mantiveram superiores aos resultados obtidos pela escola X mesmo com a estratificação por gênero. Os valores encontrados rezam haver diferenças significativas entre sexos na versão A para as duas escolas (Escola X, $U=236,00$, $z=2,341$ e $p=0,019$; Escola Y= $U=249,00$, $z=2,753$ e $p=0,006$) e para a versão B para a escola Y ($U=284$, $z=3,86$ e $p<0,001$). Vale ressaltar que o teste sugere de maneira limítrofe não haver distinção significativa para a escola

X no que se refere à versão B ($U=224$, $z= 1,962$ e $p= 0,051$), contudo, sendo possível uma argumentação da existência de uma diferença significativa, em vista dos próprios parâmetros descritivos observados ao longo deste trabalho.

Os testes de Mann-Whitney indicam, ainda, que existem diferenças significativas entre essas escolas, com exceção do estrato referente à escola Y para o gênero feminino, o qual o teste sugere reter a hipótese nula, ou seja, indicar não haver uma diferença significativa a partir de $U=182,0$, $z=0,633$ e $p=0,527$, enquanto que nas demais comparações os dados sugerem o contrário a partir de maior escore encontrado na escola Y em relação ao gênero masculino para a versão A do teste ($U=244$, $z= 2,594$ e $p= 0,009$) e para a versão B ($U=236$, $z=2,341$ e $p=0,019$) e em relação ao sexo feminino para a versão A ($U=259,0$, $z=3,069$ e $p=0,002$).

5 | CONSIDERAÇÕES

No atual cenário da educação brasileira cabe a reflexão acerca de qual o perfil do egresso é desejado pela sociedade em relação àqueles que concluem o ensino médio e mais, qual o perfil do egresso que as políticas públicas atuais têm buscado atingir. Afinal, evidentemente é claro que o discurso corrente busca apregoar um sistema sem distinções entre masculino e feminino, tal qual de outras naturezas como o perfil socioeconômico, conquanto muitos documentos evidenciam a necessidade de formação de um sujeito crítico, autônomo e reflexivo, embora, as avaliações de larga escala talvez busquem apenas mensurar o conhecimento científico objetivo obtido nas escolas, demonstrando o Estado mais como poder regulador do que como estimulador de habilidades que conduzam a esse perfil determinado.

Nesse íterim, avaliar habilidades de criatividade em matemática e como essa se relaciona com as avaliações de larga escala pode ser útil e importante na medida em que permite reconhecer habilidades que podem ser desenvolvidas juntas com a proficiência em matemática ao longo do período escolar, bem como avaliar possíveis distinções entre sexo masculino e feminino podem municiar políticas públicas compensatórias para que se caminhe em rota de uma escola menos injusta dentre diferentes variáveis.

A análise apresentada neste artigo evidencia diferenças nas habilidades criativas em matemática dos sujeitos a partir de suas relações junto à escola de diferentes perfis socioeconômicos e detentores de diferentes escores no ENEM e em relação ao gênero, ao qual sobre esse último, pode explicar o motivo pelo qual cursos no campo das ciências exatas, em geral, são mais frequentados por homens, o que pode levantar questionamentos como: Seriam necessárias políticas afirmativas para o nivelamento do número de mulheres presentes em cursos de exatas ou alguma outra maneira de estímulo? Quais podem ser os motivos que levam essa distinção de rendimento em matemática? Essas, e outras, são questões que merecem ser alvos de

novos estudos de modo a que a política educacional busque equidade nesse ponto. Sugerir investimentos no estímulo do sexo feminino no fazer matemática a partir da compreensão de que a criatividade pode ser uma habilidade que auxilie o sujeito tanto em sua formação acadêmica como cotidiana pode ser algo que ainda esteja carente na política pública educacional brasileira.

Este trabalho clama atenção das políticas públicas educacionais brasileiras ao que se conceitua academicamente por criatividade no campo da matemática, devido sua potencial contribuição.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J.. **Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability**. Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 2, n.2, p. 286-296, jul./dez. 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em 7 set. 2015.
- CARVALHO, A. T.. **Relações entre criatividade, desempenho escolar e clima para criatividade nas aulas de matemática de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- DUBET, F.. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- EACEA/EURYDICE. **Diferenças de Género nos Resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa**, 2010. Disponível em < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf>. Acesso em 8 mai. 2017.
- FARIAS, M. P.. **Criatividade em matemática: Um modelo preditivo considerando a percepção de alunos do ensino médio acerca das práticas docentes, a motivação para aprender e o conhecimento em relação à matemática**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- FIELD, A.. **Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: and sex and drugs and rock'n'roll**. 4ª Edição. Londres: Sage, 2013.
- FONSECA, M. G.. **Construção e Validação de Instrumento de Medida de Criatividade no Campo da Matemática para Estudantes Concluintes da Educação Básica**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- GONTIJO, C. H. **Estratégias para o Desenvolvimento da Criatividade em Matemática**. Linhas Críticas. Brasília/DF, V. 12, n. 23, p. 229-244, jul/dez. 2006.
- _____. **Relações entre Criatividade, Criatividade em Matemática e Motivação em Matemática de Alunos do Ensino Médio**. 2007. 194f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007.
- KWON, O. N., PARK; J. S.; PARK, J. H.. **Cultivating Divergent Thinking in Mathematics through an Open-Ended Approach**. Asia Pacific Education Review, Seoul: V. 7, n. 1, 51-61, 2006.

LEIKIN, R.; PANTAZI, D. P. **Creativity and mathematics education: the state of the art.** ZDM Mathematics Education, 45:159–166, 2013.

MANN, E. L.. **Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicator of Mathematical Creativity in Middle School Students**, 2005. Disponível em <<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Eric%20Mann.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2014.

NADJAFIKHAHA, M.; YAFTIAN, N.. **The frontage of Creativity and Mathematical Creativity.** Procedia – Social and Behavioral Sciences, Romênia, V. 90, p. 344-350, 2013.

P21 – Partnership for 21st Century Learning. **Framework for 21st Century Learning**, 2016. Disponível em <http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf>. Acesso em 8 mai. 2017.

SIQUEIRA, F.. **Explicar diferenças de desempenho em matemática e por que poucas mulheres partem para as exatas é missão complexa**, 2015. Disponível em <<http://www.revistaeducacao.com.br/explicar-diferencas-de-desempenho-em-matematica-e-por-que-poucas-mulheres-partem-para-as-exatas-e-missao-complexa/>>. Acesso em 8 mai. 2017.

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AOS ALUNOS PAEE EM ESCOLAS PÚBLICAS

Maria Aparecida Ferreira de Paiva

Universidade Estadual Paulista (UNESP) -
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus,
Bauru – São Paulo

Tatiane Regina dos Santos Quarantani

Universidade Estadual Paulista (UNESP) -
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus,
Bauru – São Paulo

Amanda Garcia Bachiega

Universidade Estadual Paulista (UNESP) -
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus,
Bauru – São Paulo

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista (UNESP) -
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus,
Bauru – São Paulo

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

Universidade Estadual Paulista (UNESP) -
Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus,
Bauru – São Paulo

RESUMO: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa solicitada pelo Ministério Público de Bauru/SP, que teve como objetivo investigar como está ocorrendo o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto escolar, tendo como foco a qualidade no ensino na classe comum e no atendimento educacional especializado nas escolas públicas. Foram utilizados como procedimentos análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

e questionário respondido pelos funcionários de uma Escola Estadual que atende ao Ensino Fundamental Ciclo II, com vistas à construção dos dados. Utilizou-se o método de tabulação quantitativo e qualitativo. Os resultados apontam que há desconhecimento da legislação em vigor e pouca familiaridade com o assunto. Diante desta realidade, necessário se faz entre outros aspectos melhorar o documento que ampara a escola (PPP), buscar maior embasamento teórico na literatura para nortear a prática e articular os atendimentos da sala de recurso com a sala regular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Projeto Político Pedagógico. Público alvo da Educação Especial.

ABSTRACT: This work is an excerpt of a research requested by the Public Prosecutor of Bauru /SP, which aimed to investigate how the attendance of the target audience of Special Education (SEN) in the school context is taking place, focusing on quality in teaching in class and specialized educational services in public schools. The procedures used were analysis of the Political Educational Project (PPP) and questionnaire which were answered by the employees of a State School that attends Elementary School Cycle II, with the aim of data construction. The quantitative and qualitative tabulation method was used. The results indicate

that there is an unawareness of the current legislation in force and little familiarity with the subject. Considering that and other aspects, it is necessary to improve the document that supports the school (PPP), to search for a more theoretical framework in the literature in order to guide the practice and articulate the attendance in the resource room with the regular room.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive education. Political Pedagogical Project. Special Educational Needs.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiências, superdotação/altas habilidades e transtorno do espectro autista, ou seja, o público alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares vem crescendo a cada ano letivo de acordo com dados do Censo escolar de 2016. Os motivos podem ser atribuídos tanto a uma mudança de visão das famílias em relação à escolarização de seus filhos, como por consequência da obrigação contida nos documentos legais, ou até mesmo pela junção destes e de outros fatores.

Sabe-se que ao longo da história a relação da sociedade com as pessoas com deficiência teve várias nuances, passando pelo maltrato e negligência; pela institucionalização; pelo período de proteção e compadecimento; depois pela segregação de uma educação à parte; pela aceitação e integração e, atualmente, pela perspectiva de inclusão dessas pessoas em todos os espaços sociais (ARANHA, 2001).

Através dos documentos legais (BRASIL, 1988; LDB, 1996, 2013; MEC, 2007; MEC/SEESP 2008; BRASIL, 2015), entre outros, garantiu-se o acesso e a permanência destes, porém ainda não foi realizada a inclusão de fato e integral.

Faz-se necessário romper paradigmas e construir novos preceitos e ferramentas para que as escolas atendam a diversidade existente, para que todos realmente possam viver o seu direito a Educação e a aprendizagem. A escola precisa passar por transformações, transcender a teoria, vivenciar a práxis contínua e formativa, concretizar a inclusão, trabalhar de modo significativo em meio à heterogeneidade existente e atribuir qualidade ao ensino.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. (MANTOAN, 2007, p. 45)

Diante dessa realidade vivenciada em diversas localidades do nosso país, o Ministério Público de Bauru/SP recebeu uma grande demanda de famílias buscando

amparos legais, uma vez que seus filhos com deficiências variadas, não estariam, segundo eles, recebendo atendimento educacional especializado adequado nas escolas, na maioria, públicas estaduais de Bauru e jurisdição, em que há falta de profissionais capacitados para atendê-los, além de outras carências, conforme registrado nos autos do inquérito civil nº 6029/13-9.1, pelo promotor de justiça do município de Bauru.

Em busca de parceria, o Ministério Público (MP) convocou as Instituições de Ensino Superior (IES), para apresentar a proposta da realização de uma pesquisa com o objetivo de responder a necessidade de elaboração de um plano de intervenção frente às demandas de famílias de alunos PAEE. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a Faculdade Anhanguera/Kroton e Universidade do Sagrado Coração (USC), aceitaram e propuseram como método a pesquisa-ação-colaborativa, tendo como colaboradores o Ministério Público e os sistemas de ensino estadual e municipal da Comarca de Bauru. (CAPELLINI, 2015)

Após três reuniões de trabalho com pesquisadores associados, elegeram-se as principais perguntas a serem investigadas neste estudo:

- Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas contemplam a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
- As escolas regulamentaram em seus documentos o atendimento pedagógico especializado previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), atualizada em 2013 e, existem nessas escolas toda a documentação prevista nas normativas estaduais e municipais dos estudantes PAEE?
- As práticas pedagógicas desenvolvidas na classe comum e nos atendimentos da educação Especial garantem a aprendizagem de todos os estudantes PAEE?
- Como os envolvidos na escolarização dos estudantes PAEE (pais, equipe gestora, professores, cuidadores, demais profissionais e os próprios estudantes PAEE) avaliam a inclusão escolar nas escolas da Comarca de Bauru?
- Quais tópicos e que metodologia utilizar na formação continuada na modalidade semipresencial, visando melhorar a qualidade da inclusão escolar? Como os participantes desta formação avaliam o curso recebido e sua aplicabilidade?

Nesse sentido, este projeto, visa atender a demanda, no contexto escolar, tendo como foco a qualidade no ensino na classe comum e no atendimento educacional especializado para os alunos referenciados PAEE.

É importante ressaltar, que este projeto contribuirá para a construção do conhecimento científico a partir de dados da própria realidade escolar, na qual, além de atuar sobre toda comunidade escolar, evidenciará suas reais necessidades, contribuindo de forma ímpar, tanto para com alunos PAEE quanto para com os professores e equipe gestora das escolas pesquisadas e das demais, num processo inclusivo.

Será utilizada a pesquisa-ação-colaborativa como método e os procedimentos para coleta dos dados seguirão quatro etapas:

Etapa 1- Seleção e tratamento dos documentos

Etapa 2- Sorteio das escolas a serem avaliadas *in loco* (amostra representativa) de cada um dos sistemas de ensino

Etapa 3- Planejamento e oferta da formação continuada

Etapa 4- Avaliação do curso de Formação Continuada

Este trabalho analisará um recorte da Etapa 1 na qual a promotoria pública solicitou a todas as escolas da Comarca de Bauru o envio em formato digital de seu Projeto Político Pedagógico ou similar, buscando os seguintes descritores: inclusão, educação inclusiva, educação especial, deficiência, necessidades educacionais especiais, adaptações, adequações, flexibilização, acessibilidade, formação continuada; a fim de verificar se os documentos contemplavam, na íntegra, a inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Desta forma, esta primeira etapa buscou compreender a trajetória dos serviços de Educação Inclusiva, as concepções, conceitos e respaldos legais e institucionais que legitimam a inclusão escolar pública nestes municípios.

Assim sendo, aqui serão apresentados os resultados das análises de uma das escolas estaduais de Ensino Fundamental, Ciclo II, localizada no município de Bauru, tendo como base o seu PPP e os questionários respondidos pelos diversos atores da escola: funcionários, professores e gestores.

2 | METODOLOGIA

Após análise do PPP e dos questionários respondidos pelos alunos, pais, professores, gestores e funcionários de uma das escolas estaduais de Bauru, os dados foram computados em uma planilha e apresentados de maneira quanti e qualitativa, objetivando dar uma devolutiva construtiva à escola para que consiga se adequar e construir uma cultura inclusiva dentro de seus muros e que os ultrapasse em prol da efetivação da equidade, repensando as diferenças e concretizando práticas pedagógicas realmente inclusivas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optou-se por explorar aqui os dados do questionário respondido pelos vários atores da escola, funcionários, professores e gestores, dentre os quais contou-se com dezoito participantes: seis professores, dois gestores, sete membros da equipe escolar (inspetor de alunos, merendeiras, AOE – Agente de Organização Escolar) e três que não especificaram a função desempenhada.

Abaixo segue os resultados do questionário para as dimensões relevantes que

objetivam avaliar o a criação de culturas inclusivas nas escolas.

Dimensão A: criando culturas inclusivas		% resposta concordo
A2: Estabelecendo valores inclusivos		
A2.1	A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.	77,8%
A2.2	A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.	94,4%
A2.3	Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.	94,4%
A2.4	As alunos são igualmente valorizados.	94,4%
A2.5	A escola combate todas as formas de discriminação.	94,4%
A2.6	A escola promove interações não violentas e resoluções de desavenças.	88,9%
A2.7	A escola encoraja alunos e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.	88,9%
A2.8	A escola contribui para a saúde dos alunos e dos adultos.	83,3%

Figura1. Dimensão A: criando culturas inclusivas

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas		% resposta concordo
B1: Desenvolvendo a escola para todos		
B1.1	A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.	94,4%
B1.2	A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.	88,9%
B1.3	A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.	83,3%
B1.4	Todo funcionário novato é auxiliado a se acomodar na escola.	94,4%
B1.5	A escola procura matricular todas as alunos de sua localidade.	100,0%
B1.6	Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas os alunos	77,8%
B1.7	Os alunos são bem preparados para se transferirem para outros ambientes	66,7%
B1.8	A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.	83,3%

Figura 2. Dimensão B: produzindo políticas inclusivas.

Em linhas gerais os profissionais entrevistados avaliam que a escola estabelece valores inclusivos e produz políticas inclusivas.

Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 traz elementos norteadores que amparam a universalização do atendimento educacional com qualidade e algumas diretrizes democráticas para a construção da proposta pedagógica. Apesar das escolas se basearem em normas gerais da educação, elas se diferenciam entre si, cada unidade atende suas necessidades pedagógicas e educacionais específicas. Nesse sentido, os PPPs devem ser construídos a partir da política de inclusão, visando o acesso a todos e sua permanência com qualidade.

As informações contidas no PPP analisado são inconsistentes, não trazem de forma clara a quantidade de alunos por turma, corpo docente, proposta curricular e não se refere à demanda dos alunos PAEE. Apresenta ao longo do texto toda uma concepção de ensino voltada à educação inclusiva e a diversidade, abordando temas como adaptações curriculares e atendimento educacional especializado, porém não especifica como estas são concretizadas.

Mostra-se leigo frente à legislação ou falta de familiaridade com seus termos. No decorrer do texto “aluno com deficiência” ou “PAEE” não aparecem em nenhum momento. Fazem menção a “alunos com necessidades educacionais especiais”. Traz

um item destinado a “Educação Especial e Educação Inclusiva” não fazendo distinção entre as duas, remetendo-se principalmente às adaptações curriculares, porém com um caráter mais conceitual que atitudinal.

Cita o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que acontece no contra turno em uma unidade escolar próxima, porém não relata como este ocorre e quem é beneficiado por ele. O trabalho conjunto entre o professor da sala regular e o professor especializado não consta no PPP.

De acordo com David e Capellini (2014) os professores do Ensino Regular e Sala de Recurso devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE.

A gestão democrática é pouco explorada, poderia ganhar um enfoque maior e estar mais explícita no texto. Segundo Libâneo (2001) a participação da comunidade possibilita o conhecimento, a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola, podendo influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Por isso, a gestão participativa requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular, devendo isso ser uma necessidade, onde há diálogo entre todos que participam da instituição escolar para que possam estabelecer parâmetros para melhor execução do trabalho pedagógico na escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a escola poderia melhorar o documento em relação à educação especial na perspectiva inclusiva se aprofundando nas questões práticas de sua concretização quanto à descrição do PAEE, das características de seus familiares, dos recursos utilizados para as adequações curriculares, das estratégias metodológicas utilizadas, das ações realizadas para ampliar o vínculo entre escola/família/comunidade e das formas de participação dos servidores em relação ao estudante PAEE. É preciso buscar maior embasamento teórico sobre o assunto na literatura e nos documentos legais, alguns dos quais são citados na “Bibliografia”, porém sem estarem incorporados ao longo do Projeto Político Pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI n. 21, pp 160-173. 2001.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados,

Edições Câmara, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da educação especial em escolas públicas da comarca de Bauru**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2015.

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v.25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Editora Memnon, 2001.

ANÁLISE DE LIVROS DE BIOLOGIA OFERTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS ESTADUAIS E FEDERAIS

Camila Maria de Souza Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Wellington Alves Piza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Mirella de Fátima Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Gabriella Ramos de Menezes Flores

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Rafaela Franco Dias Bruzadelli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Caroline de Souza Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Ingridy Simone Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

RESUMO: Sabe-se que é de suma importância o uso do livro didático em sala de aula para o melhor entendimento dos alunos. Dada tal situação, o Ministério da Educação disponibiliza o material necessário para uso. Na disciplina de Biologia, certa carga horária é disponibilizada para a citologia. Com a possibilidade do material disponibilizar informações equivocadas ou incompletas torna-se necessário grande atenção na análise e na seleção dos livros. O objetivo deste trabalho foi analisar duas obras distintas para e verificar qual seria a mais adequada para uso em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Citologia; Análise; Livro Didático;

ABSTRACT : It is known that it is of utmost importance to use the textbook in the classroom for the best understanding of the students. Given this situation, the Ministry of Education provides the necessary material for use. In the discipline of Biology, a certain amount of time is available for cytology. With the possibility of the material providing misleading or incomplete information, great attention is needed in the analysis and selection of the books. The objective of this

work was to analyze two distinct works for and verify which would be the most suitable for use in the classroom.

KEYWORDS: Cytology; Analyze; Textbook;

1 | INTRODUÇÃO

O livro didático é um instrumento de grande valor educacional e está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003), tornando-se preocupação em nível oficial, no Brasil, com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006 (ROMANATTO, 2009). De acordo com Oliveira (2018) o livro didático encontra-se em uma posição central, sendo a principal fonte de saber utilizada como auxílio do professor em sala de aula. Por tal motivo, a análise e a seleção dos mesmos é de suma importância para oferecer aos alunos que o utilizarão o material mais completo e didático possível.

Os livros são enviados às escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esses definidos por Gérard e Roegiers (1998) como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Estes devem trazer em seus conteúdos recursos como tabelas, esquemas e imagens ilustrativas, que visem por objetivo maior esclarecer determinado assunto aos leitores.

Dentre os livros enviados para as escolas encontram-se os de Biologia, área que estuda os organismos vivos. No primeiro ano do ensino médio parte da carga horária do livro de biologia é disponibilizada para estudar a citologia, um ramo que aborda a morfofisiologia das células. O estudo desta estrutura é de grande importância, pois assim os alunos terão uma base do funcionamento de um ser vivo, desde a unidade morfofisiológica, até o conjunto de todos os sistemas, formando o organismo.

De acordo com Gullich e Silva (2013) o conteúdo do livro didático pode ser um empecilho no ensino de Biologia uma vez que falhas na sua elaboração distorcem saberes científicos, levando a reprodução de um conhecimento equivocado. Os mesmos autores apontam que a didática do professor muitas vezes fica restrita, considerando que o livro didático impõem a ordem do conteúdo e a abrangência do mesmo.

Por tal importância, é necessário que haja grande cautela ao analisar estes livros, uma vez que podem não ser completos e claros, além de até mesmo possuírem erros relacionados ao conteúdo.

Com isso, o presente trabalho teve como objetivo analisar duas obras de edições diferentes, porém ambos disponíveis para 2018, com autores distintos. O trabalho avaliou os conteúdos de citologia utilizando os seguintes critérios: qual possui o conteúdo mais completo, se contêm informações equivocadas no conteúdo, e qual apresenta uma melhor escrita para a melhor compreensão dos discentes.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Foram utilizados para análise dois livros: “Bio” (LOPES; ROSSO, 2017) e “#contato biologia” (GODOY; OGO, 2016). Tais livros foram avaliados de acordo com os seguintes preceitos: Vocabulário utilizado, presença de figuras ilustrativas além da veracidade e amplitude dos conteúdos abordados.

Diante da expansão do conteúdo de citologia os principais conteúdos observados a critério de avaliação foram: Microscopia, Membrana Plasmática, Eucarionte X Procarionte, Citoplasma, Núcleo, Divisão Celular e principais funções das células. Além desses temas, foram avaliadas também a linguagem e as imagens oferecidas pelos livros, pois estas são indispensáveis para melhor compreensão dos discentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que, segundo Martins e Guimarães (2012), a forma de elaboração do livro didático deve ser bem planejada, visto que o fracionamento do conteúdo tem a intenção de explicar por partes o assunto para tornar mais fácil a explicação. Deve-se tomar cuidado com a fragmentação, pois o saber não é apenas a junção de fragmentos. Dessa forma, por meio da análise feita pelos alunos do curso de Ciências Biológicas podemos perceber que o livro “Bio” mostrou-se mais completo nos temas Membrana plasmática, Eucarionte X Procarionte e Principais funções enquanto que o “#contato biologia” obteve apresentação mais satisfatória dos conteúdos de Microscopia e Divisão Celular. Nos outros conteúdos analisados como citoplasma e núcleo, as obras estavam no mesmo nível, assim como no quesito linguagem, no qual as duas obras mostraram-se coesas e de fácil compreensão.

Vale ressaltar que as imagens da obra “#contato biologia” apresentaram-se mais criativas e simplificadas, além das possuírem legendas bem elaboradas.

4 | CONCLUSÃO

Por meio da presente pesquisa foi possível concluir que ambos os livros possuem um elevado grau de excelência pela análise dos quesitos descritos anteriormente. Sendo assim, ambos encontram-se aptos a serem utilizados em sala de aula, como material referência para a disciplina de Biologia.

REFERÊNCIAS

- GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993)- **Concevoir et évaluer des manuels scolaires. Bruxelles.** De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).
GODOY, Leandro; OGO, Marcela. **#contato biologia.** São Paulo: Quinteto, 2016. 288 p.

GULLICH, Roque Ismael da Costa; SILVA, Lenice Heloísa de Arruda. O Enredo da experimentação no livro didático: Construção de conhecimentos ou reprodução de teorias e verdades científicas? **Revista Ensaio**. v. 15, n.2, p. 155-167. Belo Horizonte, 2013.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sergio. **BIO**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. 288 p.

MARTINS, Elicília de Fátima; GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. As concepções de natureza nos livros didáticos de ciências. **Revista Ensaio**. v, 4. n.2. p.101-114,2002.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.<http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658 > Acesso em: 26 de Mar. de 2018

ROMANATTO, Mauro, Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987.

DISSONÂNCIAS E RESSONÂNCIAS: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Maria Carolina Branco Costa

UNICAMP, Faculdade de Educação
Campinas, São Paulo

Marcia Cristina Argenti Perez

UNESP, Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara - São Paulo

RESUMO: Este capítulo propõe-se a apresentar o percurso de elaboração conceitual acerca dos sentimentos de infância, compreendendo como este foi constituindo-se e transformando-se sócio-historicamente. Objetivou-se analisar como as atuais concepções teóricas impactam as políticas públicas voltadas à infância, enfocando o Ensino Fundamental de nove anos, no que tange às repercussões desta normativa para a criança e as problemáticas encontradas no processo de incorporação desta. Em vista disto, realizou-se um estudo de cunho bibliográfico e análise documental sob a pauta do Ensino Fundamental de nove anos, provocando discussões acerca da (in)visibilidade da criança e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, sob análise qualitativa. Considera-se que o sentimento de infância transformou-se ao longo dos anos, em decorrência de sua relação com as instituições sociais e, em razão disto, as políticas públicas educacionais também foram alteradas, atendendo estas visões. Entretanto,

a despeito da atual elaboração conceitual de infância, que considera as peculiaridades desta fase e defende o lúdico inserido aos processos de ensino-aprendizagem, encontra-se ainda enfrentamentos no campo prático, que refletem lastros da inserção intempestiva do ensino de nove anos, que refletem na qualidade educativa e desvelam um descompasso entre teoria e *práxis*. Dado o exposto, considera-se que a dissonância e os desafios interpostos à aproximação da concepção atual de infância ao discurso legal vigente e a efetivação destas discussões, perpassam desde aspectos estruturais da escola até as discussões formativas pedagógicas, em defesa à abordagens lúdicas e à favor do ensino. **PALAVRAS-CHAVE:** Infância, políticas públicas educacionais, qualidade.

ABSTRACT: Only recently, playful has been undertaken as of pivotal importance to the teaching-learning process accordingly to the latest conception of childhood, which represents an innovative effort towards the comprehension of the peculiarities of this stage of life. Though this conception is now broadly accepted as of unequivocal theoretical background, it has been only scarcely considered in the formulation of recent educational public policies. Such a mismatch between theory and practice is a plausible target to tackle more appropriately

the formulation of both structural and formative pedagogical moots in defence of playful perspectives in education. This chapter scrutinizes the course of conceptual elaboration of childhood under a sociohistorical prospect. The discussion will cover, through qualitative analysis, more closely aspects regarding the recent nine years of elementary school's law, sparking discussions about the children's (in)visibility and the teaching-learning process' quality. Finally, this review analyzes how present theoretical thoughts meet ongoing public educational policies directed to childhood, thus revealing practical clashes that reflect the ballast of the referred law, its consequences to educational quality and main discrepancies with current understanding of childhood.

KEYWORDS: Childhood, educational public policies, quality.

1 | INTRODUÇÃO

O olhar para a infância foi notavelmente transformado ao longo da historicidade mundial, perpassando por diferentes caminhos e alinhando de diferentes formas as sociedades, de acordo com seus pressupostos e mentalidades ao redor do tema.

Neste segmento em que a sociedade passa por mudanças em diversos níveis e esferas sociais, transformam-se, concomitantemente, as atitudes dos adultos para com as crianças, as quais serão alteradas de acordo com a mentalidade de cada sociedade e a situação histórica, social e cultural vigente.

Tais mudanças atingem, entre outras instâncias, as orientações educacionais prescritas, a nível de políticas públicas educacionais que compreendem a infância. Neste sentido, convida-se a problematizar dissonâncias entre teoria e políticas, bem como a ressonância destas para a qualidade da educação.

A medida que a sociedade capitalista enaltece a produtividade, cada vez em mais tenra idade, o sentimento à esta fase e as orientações legais se transformam, ao mesmo tempo que os espaços da criança se reconfiguram.

A infância que outrora foi equiparada ao mundo adulto e posteriormente considerada como fase particular que requer especial atenção (articulada à emergência de profissionais especializados em desenvolvimento e cuidado infantil), recentemente, encontra-se à sombra do desaparecimento, posto que se entretetece à ações e conhecimentos dos adultos.

O ingresso antecipado ao Ensino Fundamental, em comparação à outros momentos históricos brasileiros, é um exemplo da dissonância entre as considerações de infância como fase particular, e ressonância de um movimento social mais amplo, voltado à lógica de produtividade capitalista. Estudos apontam que a implantação da referida política ocorreu de forma intempestiva, desconsiderando aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e formação pedagógica.

Visando o sucesso escolar e colaboração social, acaba por ampliar os índices de insucesso escolar, dada a falta de clareza a cerca das propostas pedagógicas implementadas com crianças de seis anos e impactando no processo de alfabetização

a medida que ao apressar-se no ensino de conteúdos curriculares, não contempla momentos para o trabalho de habilidades pré-escolares fundamentais e de atividades próprias da infância, como o brincar.

A retomada desta política, após quatorze anos de implementação, justifica-se como forma de compreender os movimentos históricos para compreender a contemporaneidade, cujo lastro político-educacional reverberado na prática, ainda se sustenta nas escolas. Neste sentido, a infância frente esta política é aquela que luta por espaços, a nível legal e social.

2 | METODOLOGIA

Objetivou-se analisar como as concepções teóricas sobre os sentimentos de infância impactam as políticas públicas voltadas à esta fase, enfocando a interface entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que tange às repercussões desta normativa para a criança e as problemáticas encontradas no processo de incorporação desta. Em vista disto, realizou-se um estudo de cunho bibliográfico e análise documental sob a pauta do Ensino Fundamental de nove anos, provocando discussões acerca da (in)visibilidade da criança e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, sob análise qualitativa.

Adota-se, enquanto metodologia de trabalho, a revisão bibliográfica sobre os sentimentos de infância na historicidade, interpretados à luz da história da educação e sociologia da infância, e a análise de documentos legais nacionais.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Para a revisão bibliográfica, buscou-se como principais referenciais teóricos: Ariès (1997), Heywood (2004) e Postman (1999).

Após apresentar um panorama sobre a temática da infância, este estudo se propôs a cotejar as discussões do campo teórico à legislação brasileira, enfocando o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, desvelado na política do Ensino Fundamental de nove anos, fomentando a discussão sobre o lugar da criança neste cenário, quanto a sua (in)visibilidade.

Para a análise do documento legal sobre o “Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2004), o estudo ancorou-se em autores que também se propuseram a discutir a temática, como: Kramer (2006), Moro (2009), Pansini e Marin (2011), Vieira (2010). Ademais, respaldou-se na abordagem qualitativa, compreendida por Bogdan & Biklen (1994) como:

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a

pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

A pesquisa qualitativa, portanto, se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, se até aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados e almeja compreender e explicar o exercício dialético das relações sociais, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica destas relações.

3 | MOVIMENTOS E SENTIMENTOS DE INFÂNCIA NA HISTORICIDADE

Etimologicamente, a palavra “infância”, do latim *infante*, refere-se a: “àquele que não fala”. Reflete, pois, sobre a infância, a condição de submissão aos adultos, sendo aquele que não tem voz ou direito a fala.

Como se sabe, a história da família, bem como a da infância, se deram de forma relativamente simultânea.

À partir das conclusões de Ariès, a perspectiva familiar contemporânea é de isolamento social, vigorando o modelo de família moderna, ou nuclear. Observando outras vertentes relacionadas ao meio familiar, o casamento monogâmico como instituição psicológica e moral, preocupar-se-á com a educação dos filhos, promoção de valores e o bem-estar familiar. Privacidade, intimidade e afetividade, tornam-se características das famílias contemporâneas, que apartam-se do meio social, como intenta Ariès no fragmento:

A família contemporânea do século XVIII até hoje é muito diferente. Está desligada, apartada da comunidade, distinta da linhagem e do parentesco, fechou-se em si mesma, no espaço fechado e cuidadosamente protegido, constituído pelo casal e seus filhos. Nestas condições, o futuro dos filhos, a sua promoção, a sua educação, tornavam-se objeto essencial e permanente da estratégia familiar (a educação e a promoção através da carreira substituíam ou juntavam-se ao estabelecimento pelo casamento, a que se limitavam as ambições da família do tipo antigo. (ARIÈS, 1997, p.379).

Assim como as mudanças no cerne familiar influenciaram nas mudanças de sentimento social de infância, as evoluções das instituições de ensino também o fizeram. O autor aproxima a valorização ou desvalorização da infância ao conceito de escola, dizendo:

A infância manteve-se na sombra durante muitos séculos. Não admira, pois, que reapareça na época em que a cultura escrita, e por conseguinte a escola, reconquista os seus direitos e se difunde, a partir do século XII. (ARIÈS, 1997, p.365)

Percebe-se uma estrita aproximação entre escola e valorização infantil, sendo a

primeira calcada em meio social como instituição em meados do século XIV, tendo, a partir daí, contínuo progresso. Na Idade Média, porém, a educação era dada junto aos adultos, em oficinas, com a finalidade de aprender-se um ofício.

Expressa-se, portanto, dois pontos de vista em relação aos sentimentos de infância: primeiramente, tratada com desatenção e desprezo por parte dos adultos, seguida de ser vista como fonte de relaxamento e distração aos mesmos, sendo este o primeiro sentimento, o de “paparicação” - surgido em meio familiar - e o segundo, provindo de uma fonte exterior à família - dado pelos moralistas - propunha tratar os menores com aspereza; duas vertentes divergentes e subseqüentes que ascenderam e vigoraram na Idade Moderna.

Heywood (2004) lança um olhar mais direcionado à situação de infância *versus* escolas. Segundo o autor, na contemporaneidade histórica a escola substituiu em definitivo o trabalho, tornando-se a principal ocupação aos mais novos. Outros países, em mesma direção, retraíram lentamente as escolas do domínio eclesiástico, tornando a educação primária (elementar) gratuita e compulsória, colaborando para democratização da mesma em detrimento das classes sociais distintas (escola direcionada ao ensino de massas).

Faz o autor, um panorama entre o aprendizado nas oficinas - junto aos adultos, que objetivava a formação técnica, de modo a ingressar o menor no mercado de trabalho, em detrimento do ensino trazido, primeiramente pelos preceptores - para a classe econômica mais abastada,

Mais abaixo na escala social, muitos jovens na Europa Ocidental e no norte do continente esperavam ganhar conhecimentos a partir de sua experiência como aprendizes [...] Os pais muito ricos da Europa medieval e da Renascença costumavam contratar preceptores privados para ensinar seus filhos em casa. (HEYWOOD, 2004, p. 206)

É mais tarde, tal modelo de ensino, difundido na sociedade como um todo. Embora algumas famílias ocidentais não tivessem condições econômicas ou disposição até o início do século XX, a mentalidade de se ter a escola como instituição democrática e obrigatória foi disseminada e regulamentada por iniciativas advindas do governo. Durante o processo de validação da obrigatoriedade escolar, se há de convir que: “Iniciativas governamentais para forçar todas as crianças a ir à escola têm uma longa história, mas enfrentaram obstáculos materiais e culturais consideráveis” (HEYWOOD, 2004, p.203), porém, que foram ultrapassados com sucesso, à medida que foram, as escolas, regulamentadas:

Como a ocupação e a saúde estão intimamente relacionadas, conclui-se que a influência das desigualdades sociais é um fio que perpassa a história da educação [...] os mais ricos “adquiriam” alfabetização, e esta, por sua vez, gerava-lhes mais riqueza [...] Onde as escolas elementares se desenvolveram precocemente [...] o vínculo entre status social e alfabetização básica acabou rapidamente. (HEYWOOD, 2004, p.210).

Percebe-se que a escola está nítida e intimamente ligada ao fator mantenedor de classes e de ascensão social, uma vez que os “letrados” estão mais aptos a servir em sociedade de forma a obter melhores salários e melhor posição econômica, em detrimento daqueles que tiveram o ensino de ofício, que também tem seu lugar de trabalho, porém, com serviço diferenciado e menores salários. Os estados foram gradativa e sucessivamente se manifestando e tornando compulsória a frequência escolar.

O final adequado a uma história da infância deve certamente ser uma descrição do processo em que a escola substituiu o trabalho como principal ocupação para pessoas de pouca idade [...] Hoje em dia, o fato de que a infância deve ser uma idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida de adulto nos parece inquestionável [...]. (HEYWOOD, 2004, p.203).

Apesar da ressalva do autor, quanto à inquestionável ideia de que a infância deve ser uma “idade para brincar, ser educado e se preparar gradualmente para a vida adulta”, o que se percebe ao analisar a política do Ensino Fundamental de nove anos é que, embora se reconheça, no plano teórico, as peculiaridades da infância e se difunda as ideias de possibilitar espaços específicos à ela, os movimentos incitados por esta alteração no sistema educacional destoam dos discursos anteriores e reflete diretamente na qualidade da educação. A lógica marcada pela instrução letrada acaba por não possibilitar outros espaços de desenvolvimento psíquico, por meio da ludicidade, que, inclusive, são basilares à alfabetização.

A formação acelerada, desrespeitando espaços lúdicos que se articulam aos interesses infantis e favorecem o trabalho com habilidades pré-escolares, pode impactar negativamente no processo de alfabetização infantil, refletindo no sucesso e fracasso escolar, bem como nas avaliações internas e externas sobre a alfabetização, entre outros desdobramentos.

O ingresso antecipado ao Ensino Fundamental acaba por trazer à criança outras demandas fomentadas na escola, a nível curricular, e que não permitem espaços de elaboração por meio de brincadeiras e ludicidade, sendo estes direitos violados no espaço escolar. Desta forma, revela-se uma dissonância entre discurso teórico e discurso legal.

Neil Postman (1999) considera que, a partir do século XX, o mundo da criança tende a ser dissolvido, argumentando sobre um possível desaparecimento da infância.

O que se percebe no contexto brasileiro é que ocorre, veladamente, um processo de “adultização das crianças”, uma vez que estão inseridas em um modelo educacional que normatiza, formaliza e onde o currículo prescrito impera, em detrimento de outras práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades infantis, por exemplo, prévias à alfabetização.

Reconhece-se que o universo adulto deve ser apresentado à criança à medida que ela se desenvolva física e emocionalmente, de modo gradual, contudo, o Ensino

de nove anos aplicado de forma apressada, parece desconsiderar a importância da gradatividade dos processos, em relação à criança e aos agentes envolvidos na educação.

4 | O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SEUS DESDOBRAMENTOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental é uma tendência, resultante de um longo processo, iniciado a partir de movimentos e discussões desde a década de 1990 (Vieira, 2010 e Moro, 2009). Segundo Nogueira e Catanante (2011), tal proposta pode ser vislumbrada:

[...] desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que indicava como meta “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade”. Posteriormente, a Lei nº. 11.114/2005 destacava o oferecimento do “ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos”. Finalmente, a Lei nº. 11.274/2006, modificando alguns artigos da LDB (Lei no. 9.394/1996), estabeleceu que o “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [teria] por objetivo a formação básica do cidadão” (Nogueira e Catanante, 2011, p.03).

No momento de implementação destas regulamentações, entre avanços e retrocessos, houve um movimento legal. Segundo Passini e Marin (2011):

Considerando este contexto e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF sem, no entanto, ampliar sua duração. A medida foi considerada um retrocesso, pois buscava regulamentar apenas o que muitos estados e municípios já vinham realizando. O Conselho Nacional de Educação (CNE), visando minimizar os efeitos da referida Lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14) (Passini e Marin, 2011, p. 89)

Através da Lei nº. 11.274/2006, o governo federal alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (9394/96), acentuando as discussões sobre qualidade do ensino e as implicações desta para a Educação Infantil.

[...] dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Até então, a matrícula dessas crianças no ensino fundamental era facultativa, resultando, muitas vezes, no não oferecimento de vagas para atender à demanda dessa população. Além disso, como a oferta da educação infantil não é ainda obrigatória no Brasil, essas crianças são, muitas vezes, excluídas do sistema de ensino. (Vieira, 2010, p. 04)

No Artigo 32 da referida Lei (Brasil, 2006), consta que: “O ensino fundamental

obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão [...].”

No conjunto de argumentos favoráveis, defendidos por Kramer (2006) e Vieira (2010), como afirmam Passini e Marin (2011):

[...] os principais motivos elencados para a ampliação são: a universalização da oferta de ensino para a população de 6 anos de idade; a equiparação do Brasil a outros países da América Latina cuja matrícula de crianças de menor idade no EF é uma realidade de longa data; a superação da evasão e do fracasso escolar mediante maior tempo de permanência na escola e, ainda, experiências bem-sucedidas de inclusão de crianças desta faixa etária em algumas redes de ensino. (Passini e Marin, 2011, p. 90)

Apesar de autores defenderem tal medida, a ressonância desta normativa atingiu de forma abrupta e negativa o campo prático, cujas problemáticas tangenciaram, desde o âmbito de recursos financeiros não readequados, aspectos estruturais das instituições de ensino, discussão e formação docente, não adequação curricular, entre outros.

Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de 6 anos representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de EI para essa clientela. (Passini e Marin, 2011, p. 89)

A despeito dos argumentos favoráveis ao Ensino Fundamental de nove anos e compreendendo o movimento legal, importa indagar como se deu o processo de implementação e quais desdobramentos isto trouxe à *práxis* pedagógica. Nestes termos, Nogueira e Catanante (2011), após entrevistar professoras que exerciam a profissão neste período, concluem que:

[...] a introdução de novas prescrições para o trabalho tem como decorrência a erosão dos meios de trabalho já estabilizados e o desgaste dos coletivos de trabalho, quando estes não respondem satisfatoriamente às demandas (Nogueira e Catanante, 2011, p. 187)

Outro desdobramento foi em relação às condições físicas e às oportunidades de formação docente, não realizadas no momento da implementação ou possibilitadas de forma descuidada.

No que tange aos debates sobre a qualidade da educação a partir do ensino de 9 anos, as autoras citam:

Para Arelaro (2005), essa questão é ainda mais grave, pois o retrato brasileiro do EF mostra que não há no país um ensino, de fato, de qualidade para todos. Suas críticas se dão em relação ao conjunto de políticas que buscam alterar positivamente os resultados nacionais sem corresponder a uma melhoria nos padrões pedagógicos. Assim, a ampliação do EF seria mais uma política universalista que teria como objetivo melhorar dados estatísticos que, “para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/ quantidade educacional”, significariam “em curto prazo,

aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento” (Arelaro, 2005, p. 1048 apud Passini & Marin, 2011, p. 92).

O despreparo dos professores para lidar com a ludicidade cotejado à formação continuada precária, dada a insuficiência de investimentos neste sentido, também foi enfocado como um desdobramento desta política educacional. Finalmente, sobre a repercussão desta política para a Educação Infantil, aponta-se a desconsideração da necessidade da obrigatoriedade à Educação Infantil. Para Nogueira e Catanante, entretanto:

[...] no caso dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil está relacionado à forma como resistem, questionam, renormalizam as prescrições dadas, ao definir objetivos, elaborar procedimentos e organizar as práticas educativas. (Nogueira e Catanante, 2011, p. 187)

Contudo, a precariedade da formação dificulta este movimento de resistência e enfraquece a luta por espaços de participação de elaborações de políticas públicas. Sobre a formação de professores, considera-se que:

[...]a formação de professores continua ocorrendo de forma precária, por meio de práticas que pouco contribuem para a elevação dos conhecimentos desse importante grupo de profissionais. [...] Arelaro (2005) mostra-se totalmente contrária ao tipo de formação [...] Para ela, o investimento na formação docente tem se mostrado contraditório em relação ao perfil do profissional que se espera para atender as crianças pequenas. Também adverte que a publicação de um grande número de documentos orientadores tem se mostrado como uma estratégia política que procura camuflar a necessidade de maior tempo de discussão sobre as novas medidas com os profissionais da educação (Passini e Marin, 2011, p. 92, 93)

Importa considerar estes fatores posto que repercutem diretamente na qualidade da educação e nos espaços que são propiciados ou negados à criança.

5 | DISSONÂNCIA TEÓRICA NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS: A (IN)VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Para além das questões decorridas do processo de implementação desta política nas instituições escolares, outro aspecto que se coloca é a dissonância entre as práticas estabelecidas a partir desta normativa, os discursos em defesa da infância e a garantia de direitos à suas especificidades no ambiente escolar.

Com efeito, a escolarização de crianças no Brasil foi historicamente determinada por dicotomias entre o cuidar e educar, em alternâncias também vinculadas à condição socioeconômica:

Lado a lado com esta divisão, marcada pela classe social, se construiu outra [...]

em que às crianças pobres são destinados serviços de cuidado e assistência social e às crianças de classe média e alta a submissão a processos preparatórios de inserção ao ensino fundamental (EF). Uma escolarização duplamente excludente, portanto, pois enquanto, para as primeiras, nega-se o direito ao conhecimento, para as segundas negam-se os direitos ao cuidado e ao brincar necessários a qualquer criança dessa faixa etária. (Passini & Marin, 2011, p. 89).

A partir da aprovação, na Constituição de 1988, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, vários documentos endossaram esta proposta. Entretanto, paradoxalmente:

[...] a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá [...] causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, de sua capacidade simbólica e socialização (Perez, 2011, p. 41)

A velocidade do conhecimento científico reflete no processo educativo e social. Uma possibilidade de fazer com que o sujeito atenda à lógica de produtividade capitalista é apressar sua inserção na escolarização formal para que, pelo caráter instrumental da alfabetização, possa ter outros acessos atue socialmente. Entretanto, esta lógica apressada desconsidera a qualidade dos processos de ensino e os estudos no campo do desenvolvimento infantil.

A normativa faz uma ressalva, de que:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (Brasil, 2004, p. 17)

Reconhece-se a importância da adaptação curricular e considera-se as especificidades da criança de 6 anos. Nesta perspectiva, o ingresso antecipado resultaria no melhor desempenho escolar posterior e em menores índices de evasão, contudo, efetivamente, pesquisas apontam que os desdobramentos práticos, no tocante à materialização da lei e sua implementação ocorreu de forma intempestiva e não permitiu uma transição legal tranquila, o que refletiu negativamente, reverberando na prática docente e na qualidade do ensino dos alunos.

Nota-se uma preocupação com a ampliação no tempo na escola, potencialmente refletido na qualidade da educação, mas isso não necessariamente ocorreu, visto que outras demandas, como formação docente, adequações estruturais e curriculares não foram abrangidas no momento de implementação.

O caráter geral do texto de lei não detalha aspectos de implementação e organização deste ensino, culminando em diferentes organizações a nível nacional, quanto à estrutura curricular, infraestrutura das instituições escolares e reorganização dos níveis de ensino, além de aspectos mais específicos, como orientações para a organização do trabalho pedagógico, distribuição do tempo e uso dos espaços nas

atividades educativas.

Apesar de afirmar que a alfabetização inicia-se na Educação Infantil, a defesa da alfabetização sistematizada culmina na desconsideração do trabalho com habilidades prévias a este conteúdo disciplinar, por exemplo, através do brincar mediado, fundamental à criança, pois:

O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes (BISSOLI, 2005 apud Perez, 2011, p. 39,40).

Na contemporaneidade, a infância mimetiza-se em esferas sociais, adaptando-se a suas exigências e tornando-se, em decorrência disto, multifacetada, visto a diversidade de condições a qual se submete, pluraliza-se e assume, por vezes, condições distantes das concepções infantis de outrora.

A aprovação da Lei 11.274/06 acentuou as discussões sobre a qualidade da oferta do Ensino Fundamental e os rumos da Educação Infantil.

Quanto aos efeitos negativos desta proposta normativa e sua inserção no na instituição escolar, estão, segundo Passini e Marin:

[...] a preocupação com o respeito à infância e com um possível descaso em relação à EI; a precariedade da formação de professores; as atuais condições das escolas de EF; os aligeiramentos na aplicação e adequação à Lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas uma medida de interesse econômico em detrimento do interesse pedagógico. (Passini & Marin, 2011, p. 91)

Em consonância à estes argumentos, enfocando o primeiro aspecto, Abramowicz (2006) defende que:

A infância [...] não pode estar vinculada unicamente à idade, ou a cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear... [...] a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, [...] mas sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos. (Abramowicz, 2006, p. 321 apud Passini & Marin, 2011, p. 91)

Passini e Marin (2011), retomando a autora supracitada, defendem que a escola deve possibilitar o “exercício de infância”, as quais, em um ambiente cujo tempo cronológico, práticas homogêneas, tarefas formais e sistematizadas e avaliações quantitativas imperam, não encontram espaços. As exigências de desempenho, o formalismo e sistematização não permitem espaços para o brincar, para o lúdico, para o fantasiar, para o ser criança.

Em igual medida, considera-se como aspecto relevante, as condições ambientais e relacionais do Ensino Fundamental. Tensiona-se as experiências de infância conjecturadas a espaços, objetos, organização do tempo, demandas curriculares estritas e expectativas docentes e legais infladas. Em suma, as experiências da

infância se reconfiguram bruscamente nesta transição de níveis de ensino, na medida em que é esperado certo comportamento e desempenho infantil descompassados às discussões de infância.

Embora a intenção inicial do Ministério da Educação (MEC) fosse o de estabelecer um diálogo entre os níveis de ensino, os estudos realizados em escolas demonstram excessiva preocupação com a alfabetização, rumo a um movimento de cada vez maior antecipação deste ensino em relação à faixa etária, a despeito da formação integral infantil.

Se, por um lado, o governo tem colocado argumentos favoráveis ao aumento na duração do ensino obrigatório, utilizando como principal vetor desta política de ampliação a preocupação com a elevação da qualidade educacional, por outro, de acordo com estes autores haveria vários riscos em prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade, uma vez que a medida não veio acompanhada da ampliação dos recursos financeiros destinados aos primeiros anos da educação básica (Passini & Marin, 2011, p. 92)

Em perspectiva histórica, observa-se que a criança é diretamente afetada pela realidade material e social. Compreende-se assim as diferenças geracionais. Entende-se que a infância de hoje é sumariamente diferente daquela a qual os professores viveram e em razão disto e obrigados a incorporarem um discurso de forma intempestiva, ocorre um choque na forma como a educação é conduzida.

Os espaços lúdicos estão sendo negados às crianças, visto a redução dos espaços sociais, políticas educacionais e configurações familiares, o que também é verificado no documento legal analisado (Brasil, 2004) e seus desdobramentos no cenário escolar. Como todas as atividades, a brincadeira também precisa ser ensinada e mediada, assim como os espaços precisam ser favorecidos. A relação entre infância e idade adulta, dá-se nesta simbiose de ensino-aprendizagem; entretanto, uma vez apartada desta relação, as instâncias sociais deixam de cumprir tal papel, de mediadoras entre sujeito e aprendizagem. O sentimento para com a infância novamente é transformado, em função das influências que circunscrevem esta relação.

Como considera Moro (2009):

A transição de um sistema de ensino de 8 anos para outro ampliado em mais um ano é um processo complexo e que não pode ser entendido como questão meramente administrativa. [...] Não obstante, a alfabetização vista como essencial dentro dessa política, contrapor-se ao desafio em se desfazer as amarras quanto a encaminhamentos inadequados e pouco efetivos para lidar com as necessidades e direitos das crianças aos 6 anos. (Moro, 2009, p. 9609)

Paradoxalmente, também em forma de Lei, o brincar é direito da criança, e entre dissonâncias e ressonâncias, cabe lembrar que:

Brincar é essencial, um direito garantido por lei e preconizado pela ONU desde 1959. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos

da Criança de 1989, enfatiza: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.” [...] A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram esse direito que, neste ano, foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). A nova legislação coloca a criança desde o nascimento até os 6 anos como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. (Senado Federal, 2016)

Profissionais da educação e da infância, bem como a sociedade civil, devem lutar pela ampliação de espaços e experiências infantis, em prol da qualidade da infância.

Iniciativas em diferentes escalas, em outros campos e em defesa à infância, foram tomadas, como: O Dia Internacional do Brincar, com ações a nível global que viabilizam experiências infantis, contudo, a instituição escolar capilariza a grande maioria das crianças e não deve eximir-se desta responsabilidade, transferindo-a a outras iniciativas.

6 | RESULTADOS

Em resposta aos interesses de investigação apontados nos objetivos deste estudo, os resultados apontam que as concepções teóricas sobre os sentimentos de infância impactam as políticas públicas voltadas à esta fase, uma vez que tais dimensões se entrecruzam no cerne social.

A interface entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, traduzida em política pública educacional, pode ser analisada no documento sobre o Ensino Fundamental de nove anos, que demarca a transição entre estes níveis de ensino.

Considerando que as orientações legais atingem diretamente as relações de ensino e a *práxis* pedagógica, aponta-se algumas das repercussões desta normativa e as problemáticas encontradas no processo de incorporação desta, após a análise dos referenciais envolvidos neste estudo, os quais confirmam o hiato entre a intenção educativa de transição gradual, pautada nas discussões de infância e a realidade de incorporação apressada, efetivada por meio da referida regulamentação.

Apesar do texto de Lei focar as dimensões de: “Educação com qualidade social e organização do trabalho pedagógico” (Brasil, 2004), o processo de implementação pareceu desconsiderar tais pressupostos, ao não reservar espaços para experiências de infância e formação docente criteriosa.

Em análise aos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos e seu processo de implementação, as conclusões de outras pesquisas reafirmam a hipótese acerca da (in)visibilidade da criança nas orientações do Ensino Fundamental de nove anos, ao antecipar seu ingresso no Ensino Fundamental e transformar radicalmente as práticas educativas à estes alunos, direcionando-a à alfabetização, o que reflete na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e problemáticas a nível de

dificuldades escolares, objetivadas nos resultados das avaliações internas e externas.

Dentre as pesquisas aqui discutidas, observou-se a complexidade da ressonância desta Lei e apontou-se diversos fatores mobilizados no momento de implementação, contudo, notou-se a falta da voz da criança nestes estudos, reiterando a invisibilidade desta neste cenário, embora seja uma das principais figuras atingidas por ele.

Finalmente, aponta-se que esta implementação mobilizou diversos aspectos e desconsiderou, fundamentalmente, a centralidade da infância como período psicológico e cognitivo propício ao investimento em desenvolvimento de habilidades, entre outras, lúdicas e simbólicas.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se dissonâncias entre as discussões teóricas sobre a infância e as orientações legais que regem o Ensino Fundamental, cuja ressonância atinge as práticas pedagógicas.

O ensino de nove anos desconsidera a especificidade infantil, ao antecipar o ingresso no Ensino Fundamental sem o devido preparo docente, curricular e estrutural para receber os alunos da Educação Infantil, tornando as peculiaridades da criança invisíveis em suas prescrições.

As discussões sobre os sentimentos de infância, neste cenário, retomam a ideia de assemelhar a criança ao adulto, inserindo-a mais cedo aos moldes do Ensino Fundamental.

Revela-se a importância de desvelar tais pressupostos que a legislação educacional carrega para compreendê-los a luz dos interesses que os determinam. Desta forma, torna-se possível identificar os pontos positivos e negativos desta e compreender os impactos quanto à alfabetização, por exemplo, com fins de ampliar a reflexão e fomentar o debate crítico em prol da visibilidade da criança nas regulamentações educacionais.

A grande questão não é o que se faz, a nível de práticas educativas, mas o que se está deixando de fazer com as crianças, em termos de trabalho pedagógico basilar, de habilidades que subjazem a complexificação do desenvolvimento psíquico para aquisições curriculares mais densas e qualidade de ensino.

O ensino não precisa ser desconsiderado, contudo, medidas legais que antecipam o ingresso na escolarização formal podem culminar em perda de espaços fundamentais e característicos da infância. O brincar não precisa ser destituído de intencionalidade pedagógica, de compromisso educativo, mas pode ser uma estratégia pedagógica que permite outras experiências em respeito à infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2006a. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Lei nº. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14/07/2018.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14/07/2018.

Brincar é um direito garantido pela ONU e pela Constituição brasileira. Portal de notícias do Senado Federal, Edição 577, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/577/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira>>. Acesso em: 18/07/2018.

CNE. **Resolução nº. 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em 14/07/2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

HEYWOOD, C. **Uma história social da infância: da idade média á época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: ARTMED, 2004 (Investindo no futuro: Saúde e Educação, p. 193-226).

KIM, Freda. **Dia Internacional do Brincar.** IAC - Instituto de Apoio à Criança, 2014. Disponível em: <<http://www.iacrianca.pt/index.php/setores-iac-al/dia-internacional-do-brincar>>. Acesso em 18/07/2018.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, nº. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em 20/07/2018.

LÜDKE, M., ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORO, C. **Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos.** IX CNE – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. 2009, Paraná. Anais eletrônicos. PUC/PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3651_2027.pdf>. Acesso em 15/07/2018.

Nogueira, A. L. H. Catanante, I. T. **Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, 175-190, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a11.pdf> >. Acesso em 15/07/2018.

PASSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06.pdf>>. Acesso em: 12/07/2018.

PEREZ, M. C. A. **Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 06, n. 03, 36-45, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999/4148>>. Acesso em 22/07/2018.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância.** Trad.: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

VIEIRA, L. C. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação.** Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Biblioteca%20Proged/Ensino%20Fundamental%20de%2009%20anos.pdf>>. Acesso em 14/07/2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE/ UFG: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES SOBRE ESTE COMPONENTE CURRICULAR

Dayse Alisson Camara Cauper

Programa de Pós-Graduação em Ensino na
Educação Básica
Goiânia-Goiás

Tiago Onofre da Silva

Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia
do Estado de Goiás
Goiânia-Goiás

RESUMO: Este estudo identificou e analisou a compreensão de estudantes do CEPAE/UFG sobre a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio. Tratou-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso, realizada no segundo semestre de 2016. O grupo investigado constituiu-se por 100 estudantes, com média de idade entre 16 e 17 anos e predominância feminina. Mais da metade dos estudantes não considera a Educação Física um componente curricular, mas uma atividade compensatória e/ou restrita à saúde. Concluímos que, embora a proposta curricular do CEPAE/UFG aponte para uma formação omnilateral dos sujeitos, não houve uma materialização/efetivação da mesma no trabalho pedagógico dos professores e consequentemente na compreensão dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Ensino

Médio. Estudantes.

ABSTRACT: This study identified and analyzed the understanding of CEPAE / UFG students on Physical Education as a curricular component in High School. It was a qualitative investigation of the type of case study, carried out in the second half of 2016. The investigated group consisted of 100 students, with a mean age between 16 and 17 years old and female predominance. More than half of the students do not consider Physical Education a curricular component, but a compensatory and / or restricted health activity. We conclude that, although the CEPAE / UFG curricular proposal points to an omnilateral training of the subjects, there was no materialization / effectiveness of the same in the pedagogical work of the teachers and consequently in the students' understanding.

KEYWORDS: Physical Education. High school. Students.

1 | INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é composto por dois níveis, a saber: Educação Básica e Ensino Superior. O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, representa para alguns jovens a transição para o nível superior, enquanto para outros marca o início

das relações com o mundo do trabalho. Analisando a recém-aprovada lei 13415/2017 (BRASIL, 2017) que propõe modificações no Ensino Médio, identificamos que haverá mudanças significativas no currículo, na carga horária, mas, sobretudo na perspectiva de formação dos jovens brasileiros, agravando ainda mais as desigualdades. Embora tenha sido aprovada por medida provisória, justificada pelo caráter de relevância e urgência, a referida lei que trata sobre a reforma dessa etapa não esclarece em definitivo, pelo menos até o presente momento, como será o “Novo” Ensino Médio. As respostas aos vários questionamentos, inclusive sobre a Educação Física, têm sido atreladas à Base Nacional Comum Curricular, que se encontra, ainda, em processo de elaboração.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação vinculado à Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG foi cenário em 2004 de uma reforma do Ensino Médio aparentemente semelhante à proposta em curso no âmbito do governo federal. Implementou um currículo composto por núcleo comum e flexível, em que o estudante no ato da matrícula fazia opção por uma área de conhecimento. Contudo, a proposta do CEPAE/UFG distancia-se da proposta em curso, sobretudo quando prima essencialmente pelo enriquecimento do currículo e conseqüentemente da formação humana dos estudantes. Não há prejuízo da carga horária de formação geral no turno regular, e ainda, no contra turno “cada aluno deverá completar seu currículo escolhendo semestralmente as disciplinas acessórias optativas que deseja cursar (...)” (DELGADO et al, 2005, p.9).

Desse modo, pode-se dizer que essa proposta além de respeitar as inclinações dos estudantes pelas áreas de conhecimento ainda garante a formação geral, objetivo da Educação Básica (BRASIL, 1996). Cabe salientar que dentre as opções do núcleo flexível, não está contemplado o ensino técnico profissionalizante. Ainda que, segundo o Art. 89 do Regimento Interno isso possa vir a acontecer, caso haja interesse da Universidade e da sociedade. (UFG, 2014)

Na esteira de proposições arrojadas que qualifiquem as intervenções na Educação Básica, o CEPAE/UFG assumiu novamente a vanguarda quando em 2007 iniciou, no Departamento de Educação Física, a elaboração de uma proposta curricular para o Ensino Fundamental pautada pelas teorias Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2004; 1998; DUARTE, 2001) e Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DUCKUR, 2004; ESCOBAR, 1995). Embora tenha representado um avanço para aquele momento, a referida não contemplou proposições para o Ensino Médio.

Propomos aqui uma reflexão sobre a decisão do coletivo de professores em iniciar a proposta a partir do meio (Ensino Fundamental) e não do fim (Ensino Médio). Pois, segundo a perspectiva teórica anunciada

(...) o professor, para planejar de forma orgânica, por um lado, precisa partir do adulto para a criança (do complexo para o simples – MARTINS, 2013b) – o que lhe exige

conhecimentos aprofundados sobre toda a periodização do desenvolvimento, e não só da faixa etária com a qual ele trabalha. (...) é necessário compreender como um mesmo conteúdo articula-se da educação infantil ao ensino médio para fazer o caminho de volta e planejar cada uma das etapas. (MARSIGLIA, SACCOMANI, 2016, p.350)

Atualmente o CEPAE atende da Educação Infantil à formação de professores, atuando como campo de estágio das licenciaturas e oferecendo cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*. Devido a inúmeros determinantes, dentre eles a precarização do trabalho docente, a referida proposta, idealizada e implementada em 2007, embora seja constantemente tomada como ponto de reflexão e discussão, ainda não foi sistematicamente revisitada, avaliada e ampliada, quanto à sua proposição e materialização.

Nesse contexto, tendo decorrido quase 10 anos da implantação da referida, o estudo em tela se propôs a identificar e analisar a compreensão de estudantes do CEPAE/UFG sobre a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio. Salientamos que os sujeitos dessa pesquisa, provavelmente vivenciaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental o processo de implantação dessa proposta. Certamente boa parte deles tem vivenciado no seu processo de escolarização uma Educação Física pautada por teorias progressistas, orientadoras desse processo.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que se constituiu como um estudo de caso sustentado no método histórico-dialético. A opção pela abordagem do estudo de caso justificou-se por caracterizar-se como “[...] um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” (ANDRÉ 2002, p. 49). Desvelou-se, assim, uma situação específica da última etapa da Educação Básica do CEPAE-UFG.

Enquanto técnica de coleta de dados com vistas a apreender a percepção dos alunos sobre o componente curricular Educação Física, foram distribuídos questionários. Compreendemos que o questionário foi o instrumento mais adequado para este fim, pois é

“...a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p.128)

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos dessa pesquisa são 100 estudantes do total de 154 matriculados nas três séries que compunham o Ensino Médio do CEPAE/UFG em 2016. Os critérios de inclusão e exclusão foram respectivamente: estar matriculado no Ensino Médio e devolver os Termos devidamente preenchidos e assinados, concordando em participar da pesquisa. No caso dos menores de idade era necessária também a autorização do responsável.

A participação no estudo era de caráter voluntário e não obrigatório, deste modo pode se concluir que houve mais interesse por parte das meninas em participar, pois quase 70% das respostas dizem respeito à opinião feminina. Fato surpreendente, pois, no contexto histórico específico da área “é incômoda a constatação de que meninas ainda ocupam em minoria o lugar de Protagonista nas aulas de educação física.” (JACÓ, 2012, p. 18)

A média de idade esteve entre 16 e 17 anos e mais da metade dos participantes dessa pesquisa, confirmando a suposição apresentada anteriormente, responderam que estudam no CEPAE/UFG desde o Ensino Fundamental – séries iniciais. O que nos permite afirmar que parte significativa desse grupo possivelmente foi influenciada pela proposta do Departamento.

O CEPAE/UFG é uma instituição pública cujo ingresso, desde o ano de 1988 tem se dado exclusivamente por meio de sorteio de vagas, permitindo assim, o acesso de toda comunidade. Mesmo diante dessa forma democrática de acesso, verificou-se nesse estudo um alto número de estudantes vinculados a funcionários e/ou estudantes de outras unidades que compõe a UFG.

Aparentemente esse dado pode gerar uma falsa ideia de que haveria reserva de vagas para a comunidade acadêmica, o que não acontece desde 1976. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que boa parte dos estudantes matriculados nessa Instituição pertence a um meio social favorecido. Em decorrência da localização do campus, mais isolado do centro da cidade, e da jornada escolar dupla, o acesso e permanência dos estudantes nessa instituição já caracteriza uma forma de seleção. Aqueles que não residem nos bairros próximos precisam ter condições financeiras suficientes para custear o transporte e a alimentação diária, caso contrário nem irão pleitear a vaga.

As vagas são muito disputadas, pois, é inegável que a inserção dos estudantes num espaço acadêmico qualificado, como o da UFG, também vai gerar motivos, interesses e necessidades de alta ordem em cada um desses sujeitos. O que pode ser confirmado nos números dessa pesquisa onde ampla maioria indica interesse em cursar o ensino superior.

É perceptível, em boa parte dos estudantes do CEPAE/UFG uma enorme preocupação com a escolha da profissão. O que de certa forma é corroborado pela escola quando solicita, no momento da matrícula no Ensino Médio, que o estudante

faça opção pela área de conhecimento em que deseja aprofundar seus estudos. Para Anjos e Duarte (2016, p. 201)

(...) as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se pergunta quais são as matérias mais interessantes, recebem-se as seguintes respostas ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida.” (LEONTIEV, 1960, p 353)

Assim, quando perguntados sobre as cinco disciplinas escolares que mais trariam contribuições à sua formação, a resposta da maioria elencou: português, química, matemática, geografia e história. Sobre as que menos teriam a contribuir nesse processo as assinaladas foram: artes, francês, espanhol, filosofia e educação física. As respostas estão dentro do esperado considerando o contexto do Ensino Médio, onde a pressão pela escolha da profissão somada ao gargalo do acesso ao ensino superior tornam as pessoas pragmáticas e objetivas, constituindo relações imediatas com as disciplinas.

Contudo, é necessário destacar que aproximadamente 22% dos participantes optaram em responder que todas as disciplinas contribuem igualmente para a formação humana dos sujeitos. Fato que expressa uma clareza na concepção de ser humano como um ser de múltiplas dimensões e da necessidade de todas as áreas de conhecimento no processo de formação.

Mais da metade dos participantes não considera a educação física um componente curricular como os demais. As opiniões ficam divididas entre a compreensão de caráter compensatório e restrito à saúde. De nossa parte, não há negação sobre os dois aspectos apontados, desde que não se encerre neles. Reforçamos a necessidade de ensinar todas as dimensões da cultura corporal, pois, a ausência desses conhecimentos empobrece a formação humana e fragiliza o processo de constituição do ser em sua totalidade.

Nesse estudo, confirmamos também o que outras pesquisas já identificaram: o conteúdo mais ensinado pelos professores nas aulas de Educação Física ainda é o esporte, seguido de longe pelos demais temas da cultura corporal. Já o aspecto mais enfatizado pelo professor, segundo os estudantes, é a técnica/tática, e em menor número também foram citados: a evolução histórica, relações com a realidade e/ou valores para convivência.

Sobre a suficiência do tempo pedagógico necessário à disciplina, as opiniões se dividem. Atualmente as turmas dos 1º e 2º anos têm duas aulas semanais de 50 min, enquanto o 3º ano tem apenas uma. A fim de minimizar um pouco o impacto pedagógico dessa redução, os professores de artes e Educação Física dos 3º anos alternam suas aulas por semestre.

Apenas 14% dos estudantes entrevistados responderam que as aulas de Educação Física não são interessantes. Os demais destacam que os elementos mais interessantes das aulas são: conhecer novas práticas corporais, sair da sala de

aula e a metodologia do professor, nessa ordem. Enquanto que para 67% o menos interessante é “ficar na sala de aula”.

Como pôde ser visto, na avaliação dos estudantes, as aulas de Educação Física precisam romper definitivamente com o espaço da sala de aula. Contudo, como temos observado, a realização da aula em outros espaços não é garantia de participação dos alunos. Assim, é necessário estar atento para que o momento da aula não se reduza, de fato, a um momento de compensação, confundido às vezes com recreação. “Participar dos conteúdos trabalhados nas aulas não exige somente o envolvimento intelectual, mas também requer um envolvimento corporal, que nas demais disciplinas escolares não ocorre de maneira tão intensa.” (JACÓ, 2012, p.2)

Além de alcançar a média em todas as disciplinas, o estudante do CEPAE ao final do 3º ano precisa defender um trabalho de conclusão de curso, sob orientação de um professor da escola. Sobre a possibilidade de discutir alguma temática da Educação Física nesse trabalho, 44% dos estudantes acenaram positivamente. E Com relação a cursar disciplinas eletivas ofertadas por professores da área, a fim de compor o núcleo flexível do currículo, apenas 19% responderam que não o fizeram e/ou não o fariam.

Esse panorama nos permite relacionar esse estudo à pesquisa realizada por Ferreira, Pereira e Moreira (2005) onde se verificou que os alunos gostam da Educação Física, mas faltam-lhes subsídios para compreendê-la de forma mais profunda. Algumas falas deixadas pelos estudantes ao final do questionário expressam exatamente essa compreensão:

“O ensino médio do CEPAE em relação a Ed.Física deixou um pouco a desejar, pois tivemos redução no número de aulas e ainda sim ficamos muito em sala de aula.”(E01); “Bem fraco, afinal não sei nada sobre a matéria em si.” (E75); “É magnífico e inesquecível cada experiência que passamos, porque somos ainda adolescentes, estamos em formação e estas experiências contribui para nossa formação como indivíduo.” (E 76); “É uma matéria super importante pois com ela os alunos se desestressa e tem uma boa saúde.” (E78); “É uma aula de alívio das pressões de outras matérias, é necessário e divertido.” (E91).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos questionários permite concluir que embora a proposta de Educação Física do CEPAE/UFG seja um avanço, ela ainda não se materializou no trabalho pedagógico dos professores do departamento e conseqüentemente na compreensão dos alunos frente a este componente curricular. Mantem-se, ainda, uma visão restrita de Educação Física pautada em aspectos compensatórios e de saúde expressa na fala dos estudantes que participaram desse estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/92442>

_____. Lei 13415/2017 – Ministério da Educação http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=013415&data=2017&SUBMIT1=Pesquisar

_____. UFG. Resolução - CONSUNI N° 32/2014 Regimento do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE, da Universidade Federal de Goiás.

DELGADO et al. A Reforma do Ensino Médio no CEPAE Revista Solta a Voz, v. 16, n. 2

FERREIRA, Helena L.; PEREIRA, Raquel S.; MOREIRA, Evando C. Educação Física no Ensino Médio: A Visão dos Alunos. Revista Corpoconsciência, Santo André, vol. 13, n. 2, pág. 35-48, jul/dez 2009

GIL, Antonio C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Editora Atlas, São Paulo 1999.

JACÓ, Juliana F. Participação nas aulas: pensando a educação física escolar sob a perspectiva de gênero. Texto apresentado na mesa redonda 03 do IV Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física da Faculdade de Educação da USP – SEMEF, 2012.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D Periodização Histórico- Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice. Autores Associados, Campinas, 2016.

SILVA Hugo L. F.; DUCKUR Lusirene C. B.; SILVA Régis H. R A Construção de um Currículo e um Programa no Ensino Fundamental: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e o Ensino da Cultura Corporal. Revista Especial de Educação Física–Edição Digitalv.4,n.1,set.2008. Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar.

ENSINO MÉDIO EM FOCO: POLÍTICA EDUCACIONAL, MERCADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá – Mato Grosso

Kátia Morosov Alonso

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Cuiabá – Mato Grosso

RESUMO: O Ensino Médio é tema de discussões por parte dos atores da escola e pesquisadores em educação, embora as suas visões, não raro, sejam desconsideradas na elaboração das políticas educacionais. A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a BNCC, Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017, foram fixadas recentemente, alterando a organização da última etapa da Educação Básica, o que impacta a vida dos jovens brasileiros, principalmente da escola pública. A sensação é a de que o debate público é feito a *posteriori*, dado que a primeira foi aprovada via Medida Provisória e a segunda aprovada no contexto de dissolução do Fórum Nacional de Educação, que poderia contribuir com suas deliberações. Com esse pano de fundo, o objetivo deste texto é discutir a relação entre as mudanças no mundo do trabalho, mercado e tais políticas do governo Michel Temer dirigidas ao Ensino Médio. Trata-se de um trabalho de análise bibliográfica e documental. Considera-

se que é preciso ter clareza de qual formação se pretende para o jovem da escola pública brasileira, dado que toda política é revestida de intencionalidades e ideologia. Assim, o caminho deve ser no sentido de permitir que todos os estudantes desenvolvam as suas potencialidades e projetos de vida. Logo, defende-se que os sujeitos do Ensino Médio não sejam preconizados como empregados jovens, baratos e de perfil polivalente para o novo mercado de trabalho, flexível, cuja formação escolar atue para cumprir com tal unidirecional objetivo para seus futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Política educacional. Currículo. Educação. Mercado.

ABSTRACT: The High school is the subject of discussions on the part of school actors and researchers in education, although their visions are often disregarded in the elaboration of educational policies. The High school reform, Law nº 13,415 of February 16, 2017, and the BNCC, Administrative Rule nº 1,570 of December 21, 2017, were recently set, altering the organization of the last stage of Basic Education, which impacts the life of young Brazilians, especially the public school. The sensation is that the public debate is always made later, since the first law was approved via Provisional Measure and the second was approved before the dissolution of the National

Forum of Education, which could contribute to its deliberations. Against this background, the purpose of this text is to discuss the relationship between changes in the world of work, market and such government policies Michel Temer directed to High School. It is a work of bibliographical and documentary analysis. It is considered that it is necessary to have clarity of what formation is intended for the young person of the Brazilian public school, because all politics is covered with internationalities and ideology. Thus, the way must be to allow all students to develop their potential and life projects. Therefore, it is argued that High school subjects should not be seen as young, cheap and multipurpose employees for the new, flexible labor market, and school education should not act to fulfill this unique goal for their futures.

KEYWORDS: High school. Educational politics. Curriculum. Education. Marketplace.

1 | INTRODUÇÃO

O Ensino Médio está estabelecido legalmente como a última etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – e tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35). A Constituição Federal prevê a progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988, art.208, II), o que lembra uma problemática relacionada a essa etapa quanto aos altos índices de evasão, sobretudo, entre os jovens provenientes de famílias pobres, enquanto para jovens de grupos sociais privilegiados cursarem o Ensino Médio é óbvio (GENTILI, 1996).

Observa-se que legalmente o Ensino Médio está envolvido tanto com o objetivo de formação para o trabalho quanto com a preparação para a continuidade dos estudos. No entanto, observam-se interesses no alinhamento dessa etapa de ensino com necessidades do mercado de trabalho, sobretudo no que diz respeito à escola pública, revelando-se “a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos” (GENTILI, 1996, p. 25).

De modo que se pode considerar a necessidade de analisar as políticas públicas voltadas à reformulação do Ensino Médio com cautela, pela possibilidade de subjazerem uma concepção política permeada de interesses, única ou predominantemente, mercadológicos. Bem como é preciso analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecida para o Ensino Médio, documento que se presta a definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7), de maneira crítica, devido à complexidade inerente ao currículo, entendido

como “um espaço-tempo de interação entre culturas” (MACEDO, 2006, p.106).

Partindo desse princípio, este artigo objetiva discutir a relação entre as mudanças no mundo do trabalho, mercado e as políticas educacionais do governo Michel Temer, assentadas pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, mais especificamente: a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a BNCC voltada à mesma etapa, Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017. Medidas que são responsáveis por novos contornos ao Ensino Médio brasileiro. Uma questão que guia tal discussão: qual é a natureza do Ensino Médio na educação pública?

2 | O MUNDO DO TRABALHO (E O TRABALHADOR) EM MEIO À CONJUNTURA NEOLIBERAL

Ao tratar do Ensino Médio e a questão do mundo do trabalho, é preciso considerar o cenário composto por um novo regime de acumulação, denominado acumulação flexível, globalização ou mundialização (HARVEY, 1992). Vale lembrar que outros autores discriminam um termo do outro, enquanto aqui são tomados como sinônimos em função de nomearem o mesmo processo de mudança no processo produtivo, foco da análise. Nesse novo cenário, o trabalho ganha uma dinâmica diferenciada com relação ao espaço/tempo/sujeito.

Considerando que o trabalho se dá em estreita relação com a sociedade, sobretudo a sociedade civil, e tomando como base o conceito gramsciano, por meio do qual se pode compreender a realidade contemporânea como um projeto político, abrangente e sofisticado com o qual se pode tentar transformar a realidade (NOGUEIRA, 2003), entende-se que as transformações no mundo do trabalho, conseqüentemente, interferem na mão-de-obra necessária para esse “novo mundo”.

O que se chama de novo regime de acumulação surge a partir da crise do modelo fordista e do Estado do Bem-Estar – que se comprometeram a investir em programas de seguridade social (como educação e saúde públicas, direitos de pensão, entre outros) – ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970 e se consolida na estruturação baseada no modelo neoliberal. Para Harvey (1992, p.135), “o período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”. Contradições provenientes do interesse da concentração da propriedade do capital, o que inviabiliza considerar que o cidadão seja amparado pelo Estado.

A recessão, a crise fiscal e de legitimidade Estado do Bem-Estar criaram, então, oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. As décadas de 1970 e 1980 tinham as condições favoráveis para “implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical

– uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p. 141).

Dado esse cenário de crise financeira, surge como central a figura dos organismos multilaterais de financiamento, dentre eles o Banco Mundial, responsável por emprestar dinheiro para pagamento de dívidas externas e por empreender a reestruturação e abertura das economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998). Especialmente no caso brasileiro, um marco é a década de 1990, período em que há um aprofundamento das políticas neoliberais e ressignificação do bem público, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, além de inaugurar-se um processo de privatização sem precedentes (FREITAS, 2003).

O processo de privatização aparece de diversos modos como resposta à suposta ineficiência do Estado, o modo mais evidente prevê a transferência da propriedade estatal para a iniciativa privada, a fim de diminuir a ação econômica do Estado. Outros modos são a descentralização e a publicização propugnadas pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A descentralização se caracterizava pela transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio. A chamada publicização consistia na transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, que considerar-se-ia pública uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não pertenceria ao Estado (BRASIL, 1995; CASAGRANDE, 2012). Nesses casos, tenta-se justapor a ideia de público à da propriedade da empresa, no entanto, lembra-se que na defesa de direitos sociais subjetivos, a concepção mais adequada para que se possa garanti-los é que os conceitos estejam ligados: público e estatal (PERONI, 2008; 2009).

A questão do público e sua viabilidade em termos de *produtividade* passam a ser tratados de maneira diferente com as medidas reformadoras dos anos 1990. Assim, o modelo de gestão ideal passa a ser o do setor privado, segundo Oliveira (1997), nesse momento foram anunciadas reformas administrativas com orientações voltadas a um referencial de gestão desenvolvido em empresas privadas. A noção de “quase-mercado” vem à cena. Le Grand e Barlett (1993, p. 10) esclarecem o termo: “‘mercado’ porque elas substituem as ofertas monopolistas do Estado por outros tipos de ofertas, independentes, de natureza competitiva. Elas são ‘quase’ porque diferem das formas convencionais do mercado em inúmeras maneiras”.

O campo educacional não ficou alheio a esse contexto de introdução de elementos provenientes da gestão empresarial: “Configura-se o descompromisso do Estado com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado” (FREITAS, 2003, p.1097). O argumento para a necessidade de execução de reformas educacionais “centra-se na superação da falta de qualidade, de *produtividade*, de requerimentos educacionais à modernização do país e à *integração à globalização*” (FIGUEIREDO, 2009, p.1123).

O debate sobre a educação passa, então, a interessar aos organismos internacionais, os quais elaboram orientações para essa área junto ao empréstimo financeiro para os países em desenvolvimento. O discurso do Banco Mundial (1995) propaga a ideia de educação como instrumento de *promoção do crescimento econômico*, da redução da pobreza e da desigualdade, na medida em que proporcionaria novas oportunidades aos pobres, aumentando a mobilidade social. Figueiredo (2009, p.1126, grifo nosso) sinaliza a focalização da política de financiamento educacional, não como direito de todos: a “meta [é] manter a pobreza em níveis suportáveis, *atendendo às demandas sociais críticas* para administrar os efeitos recessivos das duras políticas de ajuste econômico”. O que gera um dualismo da escola pública brasileira, segundo Libâneo (2012, p. 13), com uma “[...] escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres”.

Nesse sentido, cabe salientar a palavra-chave da proposta de reformulação do Ensino Médio, que é a *flexibilização* curricular. O termo demonstra o discurso do setor privado, em torno da polivalência e competências múltiplas. Sobre o termo competências, cabe salientar que estrutura a BNCC, na qual “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores resolver demandas complexas” (BRASIL, 2017b, p.8).

No caso específico do mundo do trabalho, então, há uma radical transformação, com orientações que se valem da diminuição de custos com recursos humanos, adoção de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Nessa acepção, em face de uma racionalidade financeira que regula todos os demais aspectos, o processo de re-estruturação produtiva do capitalismo global traz como palavras de ordem para os processos de produção: *eficiência e eficácia* (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001). A alteração no mercado de trabalho reverbera no redimensionamento do conceito de qualificação profissional:

Assim é que, partindo da afirmação do *deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo*, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações, tais como trabalhar em equipe, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, e assim sucessivamente; note-se que não se está falando de conhecimentos transversais [...] mas de comportamentos transversais (KUENZER, 2003, p.22).

Criticando as alterações de cunho neoliberal no processo produtivo, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.70) afirmam que, as novas necessidades, no prisma do processo de globalização/mundialização, envolvem cenários competitivos, nos quais: o controle da informação é algo muito valioso, “especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global”; o acesso ao

conhecimento é fundamental no estabelecimento de vantagem competitiva, “por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”.

Em estudo de viés econômico, considerando que economias mais abertas, voltadas ao exterior, têm efeitos positivos sobre o crescimento da economia, Fraga e Bacha (2013, p.381), afirmam que: “A partir da segunda metade dos anos 1990, foi considerável o impacto do aumento e da consolidação da abertura comercial sobre a estrutura produtiva da economia brasileira”. Considera-se, então, a década de 1990 como um marco da introdução do comércio internacional no Brasil, o que não produziu um crescimento expressivo do Produto Interno Bruto (PIB): “o cenário macroeconômico que se configurou no final dos anos 1990 não foi um dos mais favoráveis no sentido de permitir os efeitos plenos da abertura comercial sobre o crescimento do PIB”, ainda assim, os autores consideram “que o aumento do grau de abertura comercial afeta positivamente a taxa de crescimento do PIB *per capita*, embora o efeito positivo possa não ser imediato” (FRAGA e BACHA, 2013, p.409).

Sob a compreensão biopsicossocial, abordagem associada à ética da condição humana no contexto do trabalho (FRANÇA, 1997), há certeza de que os efeitos da reestruturação produtiva, desenvolvida no escopo da globalização/mundialização, não foram positivos, inclusive para a qualidade de vida do trabalhador, já que os resultados foram controle e pressão sobre o trabalho, prevalecendo o entendimento, sob a ótica empresarial, de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação se resumem à polivalência e flexibilidade profissionais (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

Na conjuntura da reestruturação produtiva, com flexibilização do trabalhador e do trabalho, as fronteiras entre o trabalho formal e o informal ficaram cada vez mais tênues, em que se insere a busca pela terceirização (estabelecimento de contratos de trabalho precários), “colocando-se como fator primordial dessa busca a redução de custos” (OLIVEIRA, 1998, p.189).

A questão, então, não é discutir gestão empresarial na escola, trabalho produtivo e precarização do trabalho docente pensando apenas nos professores, mas considerando que seus efeitos não se restringirão a tal categoria, mas estender-se-ão aos alunos, pelo que a inconsistência laboral significa nos currículos e nas práticas escolares, na medida em que a semântica dos negócios, sua necessidade de racionalizar custos com recursos humanos e quantificar resultados, sobrepõe-se à do projeto pedagógico (GENTILI, 1997).

Ao promover um estudo sobre os impactos da globalização da economia, Kuenzer (2008) reconhece que há efeitos negativos também nas políticas educacionais e curriculares, defendendo (o que este trabalho também acredita ser necessário) o rompimento dessa lógica na educação e que se caminhe rumo à construção de uma “escola comprometida com os trabalhadores e os excluídos”.

3 | UM NOVO ENSINO MÉDIO EM UM NOVO CENÁRIO SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICO

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 tem origem com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que gerou bastante discussão no âmbito social, porque foi apresentada às pressas, o que confirmou o ministro da Educação, Mendonça Filho, ao dar entrevistas, afirmando que a urgência se dava em função da precária situação do Ensino Médio no Brasil. Essa MP propõe a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE). Com relação ao currículo do Ensino Médio, seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional. Filosofia e Sociologia passam a ser opcionais (BRASIL, 2016).

Como previsto, então, posteriormente a BNCC foi aprovada, via Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017, com foco pedagógico no desenvolvimento de competências, como dito anteriormente. O documento da BNCC reconhece um “novo cenário mundial”, no qual o jovem deve:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017b, p.14).

A reconfiguração do Ensino Médio prevê um estreitamento entre essa etapa da Educação Básica e a formação técnica e profissional. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitariam ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo, considerando: a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. Para atuar junto a essa etapa de ensino, abre-se a possibilidade de que “profissionais com *notório saber* reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 2016; BRASIL 2017a).

Ferretti (2015) defende que o Ensino Médio não pode ser fatiado em

especializações, já que faz parte da formação básica do estudante. No art. 36 (§ 5º) do Projeto de Lei nº 6840/2013, por exemplo, determinava-se que a última série ou equivalente do Ensino Médio fosse organizada a partir de opções formativas, com ênfase: em linguagens; em matemática; em ciências da natureza; em ciências humanas; e formação profissional. Para o autor, é uma retomada da chamada “Reforma Francisco Campos”, empreendida no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação Francisco Campos.

A reforma do Ensino Médio altera o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) à medida que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que demanda o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação. O Fundeb foi criado no ano de 2007, mantendo a mesma lógica do seu predecessor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) – mas, que por sua vez era direcionado apenas ao Ensino Fundamental. O Fundeb avança ao contemplar com recursos do Fundo todas as etapas e modalidades da educação básica – ampliados para 20% do total dos 25%, no mínimo, dos recursos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino, assim, permitiu o cumprimento das obrigações constitucionais dos estados em relação ao Ensino Médio, etapa alijada do Fundo anterior.

Os problemas políticos do Ensino Médio circundam, além do direcionamento ideológico do jovem pobre à formação para ingresso urgente no mercado de trabalho: a ampliação do atendimento e a correção da distorção idade/série. A meta do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigência, é a de universalizar, ainda no ano de 2016, o atendimento escolar¹ para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas² no ensino médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014).

Há outras iniciativas importantes para o Ensino Médio, em âmbito nacional, dentre as quais se destacam: O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004, pela Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de responsabilidade do MEC, promove a distribuição de livros didáticos – de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) – do Ensino Médio em escolas públicas; e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Alerta-se para a necessidade das DCNs e a BNCC

1 Engloba o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola.

2 Indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

estarem em consonância, no sentido apontado pelo próprio documento da Base, de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017b, p.8).

O Programa e as Diretrizes citados são importantes como políticas educacionais voltadas à juventude na medida em que contribuem para a qualidade da educação pública nessa etapa da Educação Básica, por meio da oferta de material de apoio, da base dada para a organização curricular, da definição das formas de oferta e da consecução do Projeto Político Pedagógico (PPP). Mas, cabe destacar a linha tênue entre dar direção e propor o “engessamento” do trabalho realizado nas escolas, tentando padronizá-lo, pois é preciso ponderar as especificidades de cada contexto, em se tratando de ensino/aprendizagem.

A Escola de Ensino Médio de Período Integral (EPI) adotada em algumas instituições escolares do Estado de São Paulo pode ser destacada como uma iniciativa inédita, na rede regular de ensino, de política educacional paulista especificamente voltada para a juventude. O protagonismo é um pilar central do currículo construído para esse modelo de escola (CASAGRANDE, 2016).

A essência da reformulação do Ensino Médio é a expansão do Ensino Integral nacionalmente. A discussão sobre as propostas de escola pública em período integral são feitas já há algum tempo por Paro et al (1988), quando analisam as experiências dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenvolvidos em dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983/86 e 1991/94), no Rio de Janeiro e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), realizado em São Paulo entre os anos de 1986 e 1993. Em comum os projetos têm os objetivos anunciados de promover um salto de qualidade na educação fundamental.

Os autores chamam a atenção para uma questão relevante para pensarem-se tais projetos, o papel da escola de tempo parcial, considerada incompetente para resolver uma série de problemas, de modo que a solução seria estender o tempo diário de escolaridade. Julga-se interessante a reflexão, considerando que, desde aquele momento, até hoje, a escola de tempo integral vem como uma possibilidade do aluno aprender mais e melhor, o que, então, a escola de tempo parcial não estaria fazendo bem. De maneira que os projetos da escola pública de tempo integral seriam indicadores da falência, ou pelo menos, da deficiência das políticas públicas existentes na área educacional (PARO et al, 1988).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo que liga as mudanças decorrentes do mundo do trabalho, necessidades do mercado e as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio pode ser um projeto político para o estudante jovem da escola pública, que se sustentaria na sua formação escolar, fundamentada, inclusive, pedagogicamente, via estrutura curricular e desenho da etapa final da Educação Básica (conforme modelo de distribuição dos

conteúdos comuns da BNCC e os itinerários formativos, optativos).

Um risco apontado como resultado do estreitamento entre os três elementos supracitados é a indução dos jovens da escola pública para o mundo do trabalho previamente, legitimada pela formação obtida ainda na Educação Básica. É claro que o sistema econômico no qual vivemos é desigual, o que significa que os jovens pobres de fato acessam o mercado de trabalho antes do jovem da elite, por exemplo, para os quais o sentido unidirecional é a universidade, preferencialmente pública, que tem qualidade, mas na qual não há espaço para todos que dela desejam participar. Salienta-se o fato de ser grave quando a situação de desigualdade se institui e calcifica via política pública.

Com as discussões apresentadas nos limites deste texto não se está afirmando que a reforma do Ensino Médio ou a BNCC sejam, em si, a materialização do risco apontado. No entanto, é um fato que devem ser analisadas com maior profundidade, enquanto políticas públicas em meio à luta de classes (PARO et al, 1988), as quais devem, na perspectiva aqui adotada atuar em favor do fortalecimento político-cultural das camadas populares (AROYO, 1988).

Alerta-se, na mesma direção da inserção no mercado de trabalho, para a redistribuição da busca pelo ensino superior, principalmente o concorrido ensino superior público. Logo, à sedimentação das possibilidades dos jovens pobres nesta etapa de escolaridade.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à expansão do ensino em tempo integral, que promove de antemão uma seleção, expulsando os jovens que já não têm a possibilidade de passar o número de horas estendido na escola, porque precisa/quer trabalhar.

Ferretti (2015) ressalta o desafio que é pensar a última etapa da Educação Básica dentro das políticas públicas de educação, por ser uma etapa que sempre esteve em meio aos interesses dos setores empresariais devido à estreita relação com o trabalho. As reformas empreendidas no Ensino Médio ao longo dos anos elucidam quão disputada em termos de concepção e finalidades é essa etapa educacional.

Considera-se inadequado que a formação do jovem e os aspectos pedagógicos a ela relacionados sucumbam ao interesse do mercado, das empresas privadas, cujo objetivo primeiro é o lucro. Esse assédio histórico pode ser barrado com o foco claro do que se quer para a educação pública brasileira.

Cabe ressaltar que a LDB 9394/96, além de definir o Ensino Médio como etapa final da educação básica nacional, sendo dever do Estado oferecê-la gratuitamente, também determina como princípio para toda a escolarização básica a qualidade do ensino. Assim, não cabe propor um novo modo de funcionamento, com competências gerais a serem desenvolvidas, sem garantir que se dará dentro de padrões de qualidade, que permitam aos jovens darem continuidade aos estudos após o Ensino Médio, se assim o desejarem, sem que isso esteja no campo do privilégio, caracterizando-se como redução de direito. Por tais razões, a proposta de reformulação do Ensino Médio

e a BNCC devem ser mais esmiuçadas no âmbito acadêmico, ainda mais pela urgência com que foram implantadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.3-10, mai./1988.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Washington, DC, maio 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Fundeb**. Lei nº 11.494, de 01 de janeiro de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de setembro de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 10 de jul. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017b.
- CASAGRANDE, A. L. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista/UNESP: Rio Claro, 2012.
- CASAGRANDE, A. L. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio**. Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro, 2016.
- CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. R. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J.F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.
- FERRETTI, C. J. Ensino Médio e mudanças na legislação. Trabalho apresentado no GT09. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, out./2015.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, set./dez., 2009, p. 1123-1138.
- FRAGA, G. J.; BACHA, C. J. C. Abertura comercial, capital humano e crescimento econômico no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v.43, n.2, agos. 2013, p.381-418.
- FRANÇA, A. C. L. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.79-83, abr./mai./jun., 1997.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, out., p. 911-933, Campinas, 2005.

GENTILI Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI Pablo (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996. p. 09-49.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 111-177.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 2003.

KUENZER, A. As Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. Naura Syria Carapeto Ferreira (Org.), 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.33-57.

LE GRAND, J.; BARLETT, W. (Org.). **Quasi-markets and social policy.** Baskingstoke: Macmillan, 1993.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez., 2006.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v.18, n.52, p.185-202, 2003.

OLIVEIRA, D. A. de. Da terceirização e da flexibilização como estágios para a globalização. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos**, Bauru, n. 21, p. 187-231, abr./jul. 1998.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n.65, p.11-20, mai./1988.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e Privado na Educação:** novos elementos para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2008, p. 111-127.

PERONI, V. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 19, n.32, p.17-35, jan./jun., 2009.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho dos coordenadores pedagógicos:** estudo em uma rede municipal paulista. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FATORES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE MINAS GERAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Vicente Fonseca Ribeiro

CAEd/UFJF – Juiz de Fora, MG.

Ana Luísa Marlière Casela

CAEd/UFJF – Juiz de Fora, MG.

Wagner Silveira Rezende

CAEd/UFJF – Juiz de Fora, MG.

Naira da Costa Muylaert Lima

PUC-Rio – Rio de Janeiro, RJ.

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo afirmar a importância da escola para a aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, foi analisada a influência das características das escolas, em especial, o clima escolar e a percepção em relação à violência na escola, sobre o desempenho em leitura dos alunos do 7º ano das redes públicas de Minas Gerais, que participaram da edição de 2015 do SIMAVE. O estudo mostra que, além das características socioeconômicas dos alunos, as características da escola também exercem significativo impacto sobre a aprendizagem.

ABSTRACT: This paper aims to affirm the importance of the school for student learning. Thus, we analyzed the influence of the school features (especially the school environment and the perception of violence in school) on the performance in Reading of 7th grade students

from Minas Gerais, who participated in the SIMAVE 2015. The paper concludes that school features, as well as students socioeconomic features, have a significant impact on student learning.

1 | INTRODUÇÃO

Foi durante a década de 1990, a partir da Reforma do Estado, que políticas públicas educacionais passaram a priorizar ações voltadas para a democratização do acesso à educação, expandindo significativamente as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes no ensino fundamental e médio.

Concomitantemente, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) consolidou uma mudança no papel da atuação estatal, que deixou de exercer funções provedoras de bens e serviços e passou a exercer funções fiscalizadoras. Assim, a Reforma do Estado transferiu a responsabilidade da oferta de serviços, sobretudo nas áreas de saúde e educação, para os estados e os municípios, ao passo que a União assumiu a responsabilidade de fiscalizar a qualidade desses serviços, oferecendo apoio técnico e financeiro para os entes federados que não conseguissem atender aos padrões mínimos de qualidade

estabelecidos.

Alinhado a essa função fiscalizadora, no âmbito da educação, a União implementou, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, cuja finalidade é monitorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras e oferecer informações para que políticas públicas sejam formuladas e implementadas. Esse monitoramento se dá por meio da aplicação de testes cognitivos de Leitura e Matemática aos estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

Ao longo desses quase 30 anos de avaliação, o SAEB passou por algumas modificações, sobretudo de natureza metodológica, e, a partir de 1995, a avaliação passou a ser implementada com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI). Além disso, desde 2005, as etapas do ensino fundamental passaram a serem avaliadas de forma censitária, enquanto o 3º ano do ensino médio permaneceu sendo avaliado de maneira amostral. Para o ano de 2019, o INEP está propondo aprimoramentos, que incluem avaliar a educação infantil e o 2º ano do ensino fundamental.

Estados e municípios também se alinharam às diretrizes da Reforma do Estado e desenvolveram sistemas próprios de avaliação educacional com objetivos semelhantes ao das avaliações nacionais: monitorar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e produzir informações a fim de subsidiar políticas públicas voltadas para a garantia do aprendizado dos estudantes.

Um dos estados pioneiros na implementação de um sistema de avaliação próprio foi Minas Gerais. Criado em 2000, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE é composto por duas avaliações: o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), que aplica testes cognitivos para as etapas do ciclo de alfabetização; e o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que aplica testes cognitivos para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio. A primeira edição contou com a participação dos estudantes que cursavam o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio das redes públicas. Nessa ocasião, eles foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2001, mantiveram-se as etapas, mas as disciplinas avaliadas foram Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A avaliação de 2002 foi focada na disciplina de Língua Portuguesa e a de 2003 na disciplina de Matemática. Entre 2006 e 2014, o estado optou por avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nessas mesmas etapas de escolaridade. Em 2015, tanto o PROALFA quanto o PROEB passaram por alterações em seu formato de aplicação e modelos dos testes.

No PROALFA, o 3º ano do ensino fundamental passou a não ter o teste conduzido pelo professor aplicador, além de apresentar 16 modelos de cadernos com 20 itens cada, diferente dos anos anteriores (2006-2014), em que apenas um modelo de teste era aplicado aos estudantes e a aplicação era conduzida pelo professor. O PROEB também apresentou mudanças significativas em seu formato a partir de 2015. A prova passou de dois dias de aplicação para um único dia (modelo Prova Brasil) e as etapas

avaliadas passaram a ser alternadas: até 2014, foram avaliados 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio; a partir de 2015, foi adotado um modelo de alternância, com a avaliação do 7º ano do ensino fundamental, da 1ª e da 3ª série do ensino médio nos anos em que também é aplicada a Prova Brasil, e dos mesmos anos/séries que o sistema já avaliava antes, nos anos em que a Prova Brasil não é aplicada. Isso faz com que as informações produzidas sobre as escolas abarquem mais anos/séries, construindo um panorama mais amplo do desempenho dos estudantes.

É justamente a partir das informações produzidas pelos sistemas de avaliação em larga escala que pesquisas sobre eficácia escolar são realizadas. De um modo geral, essas pesquisas buscam compreender quais fatores escolares e não escolares influenciam o fracasso/sucesso escolar dos alunos.

De um modo geral, a literatura (ver BROOKE & SOARES, 2008) aponta que são três os principais fatores que explicam os resultados obtidos nos testes das avaliações em larga escala: 1) condições sociais das famílias dos estudantes; 2) características dos grupos de convivência dos estudantes; 3) aspectos escolares. Felício (s/d) aponta que aproximadamente 70% do desempenho escolar é explicado pelas características dos estudantes e pelas condições sociais da família, ao passo que cerca de 30% do desempenho é explicado por outros fatores, dentre eles, os escolares.

Embora os contextos sociais e familiares sejam os principais fatores explicativos do desempenho dos estudantes, eles não dizem respeito à escola e, portanto, não são objetos de formulação de políticas públicas educacionais. São os fatores relativos à escola que podem ser objeto de políticas e de ações didático-pedagógicas que visem à melhoria da qualidade da educação e da garantia do aprendizado dos estudantes.

Alinhado ao campo de estudo sobre eficácia escolar e, mais especificamente, sobre fatores associados, o presente trabalho tem como proposta analisar o efeito que as características socioeconômicas dos estudantes e das escolas exercem sobre o desempenho escolar, bem como verificar dois fatores escolares, apresentados na forma de índices, que podem estar associados ao desempenho: o clima escolar e a percepção da violência na escola. Esses dois índices são apresentados pela literatura especializada (SEBASTIÃO, ALVES, CAMPOS, 2003; BROOKE, SOARES, 2008; SILVA, CRUZ, SILVA, 2014; WANG, DEGOL, 2015) como fatores escolares que influenciam o desempenho dos estudantes nos testes cognitivos das avaliações em larga escala e daí a pertinência de se verificar se eles se associam positiva ou negativamente ao desempenho dos estudantes participantes do SIMAVE.

Para isso, utilizamos as informações obtidas nos testes cognitivos e nos questionários contextuais da edição de 2015 do SIMAVE. Dados os limites e o recorte do estudo, as informações analisadas referem-se aos estudantes do 7º ano do ensino fundamental na área de conhecimento de Leitura. Além desta introdução, o trabalho possui mais quatro seções (sem mencionar as referências bibliográficas). A próxima seção apresenta os dois constructos escolares analisados. A seção três apresenta o percurso metodológico. A seção quatro discute os resultados obtidos e a última seção

é composta pelas considerações finais.

2 | AS CARACTERÍSTICAS ESCOLARES

A literatura sobre o campo de estudos denominado *escolas eficazes* – consolidada nos Estados Unidos e na França desde a década de 1960 e, mais recentemente, no Brasil – apresenta inúmeras características que se associam à aprendizagem dos estudantes e que são investigadas pelas avaliações em larga escala. Uma dessas características é o clima escolar, que já foi e ainda é amplamente discutido pela literatura, sobretudo no que diz respeito à definição de um conceito holístico e aprofundado, e, também, às várias subdimensões (clima acadêmico, clima disciplinar, clima organizacional) subjacentes ao conceito. A outra, não tão discutida no campo de estudo das escolas eficazes, é a violência percebida nas escolas. Essa última característica, em particular, é tema próprio da realidade brasileira, dado o elevado índice de criminalidade de nossa sociedade e, por isso, vem se tornando objeto de análise nos estudos sobre fatores associados ao desempenho em âmbito nacional.

2.1 Clima Escolar

O conceito de clima escolar é bastante discutido na literatura sobre eficácia escolar e é um dos principais fatores associados ao desempenho dos estudantes. Sua definição não é unívoca nem universal. Estudos apontam a dificuldade de se definir e mensurar clima escolar, dada a complexidade das relações e das dinâmicas escolares. Além disso, apontam que diferentes tipos de clima escolar podem ser eficazes e favorecer a aprendizagem dos estudantes (PEDROSA, 2007).

Alguns estudos (RUTTER et al, 1979; 1988; SAMMONS, 1995; PEDROSA, 2007; BROOKE, SOARES, 2008), realizados em âmbito internacional e nacional, tentaram identificar determinados aspectos a fim de definir clima escolar. Embora inúmeros elementos possam ser utilizados para definir tal conceito, o estudo de Purkey et Smith (1983 apud Bressoux 2003), ao sintetizar os resultados de vários trabalhos sobre clima escolar, reconheceu quatro características-chave que propiciam um bom clima escolar e favorecem a aprendizagem. São elas:

- 1) boas relações interpessoais, visto que fazem aumentar o sentimento de unidade e de coleguismo nos atores escolares (estudantes, professores, diretor, funcionários e pais/responsáveis);
 - 2) sentimento de pertencimento àquele lugar, claramente definido e percebido pelos atores escolares;
 - 3) os objetivos escolares, bem como as expectativas que se tem sobre a aprendizagem, claros e compartilhados por todos;
- organização e disciplina no funcionamento das dinâmicas escolares, com cada

4) um sabendo o seu lugar e seu papel na instituição, o que cria um sentimento de responsabilidade nos atores escolares.

Foi principalmente com base nessa literatura e nesses quatro aspectos que o questionário do SIMAVE 2015 apresentou uma série de perguntas aos estudantes (9 perguntas), professores (18 perguntas) e diretores (13 perguntas), com o intuito de averiguar o clima das escolas mineiras. A partir das respostas dadas a essas perguntas, foi criado um índice de clima escolar.

2.2 Violência percebida nas escolas

Assim como acontece com a sociedade, a escola não está imune à violência, o que faz com que essa instituição se torne, na maioria das vezes, um espelho da realidade social. A escola perde, diante de um ambiente vulnerável e conturbado, suas características e funções essenciais de educação, promoção de cidadania, socialização e de desenvolvimento pessoal. A violência no contexto escolar coloca em risco a ordem, a motivação e a satisfação de todos os atores escolares, contribuindo para o insucesso dos propósitos e objetivos da educação, do ensino e do aprendizado (TEIXEIRA, KASSOUF, 2015). Além disso, Teixeira e Kassouf (2015) apontam que a sensação de violência no ambiente escolar pode estar relacionada à baixa performance escolar, à baixa autoestima e também a sintomas de ansiedade, podendo estar associada também à alta rotatividade docente (OLIVEIRA, FERREIRA, 2013). Avaliar a percepção que os atores escolares têm acerca da violência auxilia na construção de estratégias para minimizar os problemas advindos dessa atitude. Apesar da importância dessa temática para a melhor compreensão dos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, as pesquisas de âmbito nacional ainda são escassas ou não apresentam o constructo e a temática em toda a sua dimensão e grandeza (SPOSITO, 2001).

Pensando nisso, optamos por construir, para o SIMAVE 2015, um índice que avalie alguns aspectos da violência dentro do contexto escolar, com o intuito de verificar o quanto essas práticas de agressão, indisciplina, roubo e uso de álcool e drogas podem estar associadas ao desenvolvimento do estudante e à sua aprendizagem. Para construir esse índice, foi necessário avaliar a percepção de cada um dos atores que compõem a escola: estudantes, professores e diretores.

3 | METODOLOGIA

Na análise apresentada a seguir, serão considerados os dados dos alunos do 7º ano do ensino fundamental matriculados em escolas públicas de Minas Gerais, obtidos em 2015, com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

(PROEB), integrante o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). O total de estudantes previstos para essa avaliação foi de 287.489 e o de escolas foi de 4.289. Para que fizessem parte da análise, os estudantes deveriam ter medidas para a proficiência e para as variáveis contextuais, ou seja, deveriam ter feito o teste e ter respondido ao questionário. O mesmo foi válido para as escolas: elas deveriam possuir informação para todas as dimensões trabalhadas, como desempenho, clima, violência etc. O conjunto de casos com todas as informações necessárias para realização do estudo foi de 239.211 estudantes (83,21%) e 4.287 escolas (99,95%).

As variáveis, dicotômicas e contínuas, estão distribuídas de acordo com o nível de análise e foram codificadas conforme o Quadro 1. As variáveis dicotômicas sempre representam o pertencimento a determinado grupo, ou a presença de determinada característica. Por exemplo, para representar o sexo dos estudantes, temos uma variável codificando essa característica dos estudantes da seguinte maneira: aqueles que declararam ser do sexo masculino recebem o valor “0” e aquelas que declararam ser do sexo feminino recebem o valor “1”. Assim, podemos interpretar o coeficiente do modelo como o efeito de ser do sexo feminino em relação a ser do sexo masculino.

Nível	Variáveis	Codificação
Estudantes	<i>Proficiência em L. Portuguesa</i>	Escore padronizado na escala Saeb, originalmente com média 250 e desvio-padrão 50.
	<i>Sexo autodeclarado</i>	Feminino=1 e Masculino=0.
	<i>Cor ou raça autodeclarada</i>	Branca=1 e Não Branca=0; Parda=1 e Não Parda=0; Preta=1 e Não Preta=0; Amarela=1 e Não Amarela=0; Indígena=1 e Não Indígena=0.
	<i>Nível socioeconômico do estudante</i>	Índice padronizado variando de 0 a 10, onde 0 representa o menor nível estimado e 10 o maior.
	<i>Reprovação autodeclarada</i>	Estudante informou pelo menos uma reprovação=1 e Estudante informou nunca ter sido reprovado=0.

Escolas	<i>Rede de ensino</i>	Estadual=1 e Municipal=0.
	<i>Localização da escola</i>	Urbana=1 e Rural=0.
	<i>Área do território</i>	Metropolitana=1 e Não Metropolitana=0.
	<i>Percentual de estudantes no noturno</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Número de estudantes na escola</i>	Valor discreto, em números reais não negativos, variando de 1 ao limite superior.
	<i>Percentual de estudantes do sexo feminino</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados indígenas</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados amarelos</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados pardos</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Percentual de estudantes auto-declarados pretos</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Média do nível socioeconômico</i>	Média do índice socioeconômico, padronizada de 0 a 10, onde o 0 representa a menor média e 10 a maior média do índice socioeconômico.
	<i>Percentual de reprovados</i>	Codificado de 0 a 10, assim, cada unidade a mais significa um incremento de 10%.
	<i>Índice de Clima Escolar</i>	Índice padronizado variando de 0 a 10, onde 0 representa o pior clima percebido e 10 o melhor.
	<i>Índice de (Não) Violência</i>	Índice padronizado variando de 0 a 10, onde 0 representa o pior nível de violência percebida e 10 o melhor nível.

Quadro 1. Codificação das variáveis

Da mesma forma, incluímos em nosso modelo as variáveis que remetem à autoclassificação em relação à cor/raça, sendo que os estudantes que autodeclaram cor “branca” formam o grupo de referência. Assim, o coeficiente irá representar a vantagem ou desvantagem de amarelos, indígenas, pardos ou pretos em relação aos brancos. Para os fatores representados por variáveis contínuas – percentuais, índices e médias, os resultados se referem sempre ao incremento de uma unidade. Mas, o que significa essa “uma unidade a mais” não é o mesmo para todas elas. Para os percentuais de estudantes – que frequentam o noturno, que são do sexo feminino, que declararam cor/raça amarela, que já foram reprovados etc, essa unidade a mais significa um aumento de 10% daquele grupo na escola. Ou seja, qual o efeito de termos mais 10% de meninas na escola, por exemplo. Evidentemente, essas interpretações devem ser feitas com cautela, já que estamos tratando da composição da escola através de uma aproximação (percentual de estudantes pertencentes a determinado grupo, que efetivamente fizeram o teste e que responderam ao questionário contextual). Além disso, alguns cenários podem ser muito irrealistas, como uma escola com 100% de meninas ou 100% de alunos que se autodeclaram amarelos.

Além dessas variáveis contínuas que retratam o percentual, temos os índices calculados para o nível socioeconômico dos estudantes, para o clima escolar e para a violência percebida na escola. Também temos a média no índice socioeconômico. Todas essas medidas foram padronizadas em uma escala de 0 a 10, utilizando-se os

valores mínimos e máximos da distribuição. Uma unidade a mais nesse grupo seria a diferença dada pelo avanço em um decil na escala, ou a diferença entre estudantes em escolas posicionadas um decil acima nessas escalas contextuais. Preferimos essa interpretação àquela dada pela normalização com média 0 e desvio padrão 1, comumente utilizada em estudos estatísticos, mas menos conhecida entre não especialistas e de difícil compreensão em alguns casos.

As informações dos 239.211 estudantes e das 4.287 escolas públicas que responderam aos questionários do SIMVE 2015 estão sintetizadas na Tabela 1. A proficiência média desses estudantes em Língua Portuguesa é 229,64, com mínima de 81,24 e máxima de 372,20, e o desvio padrão é 51,84. Como já foi ressaltado, as variáveis que indicam o pertencimento a determinado grupo, seja o sexo do estudante ou a rede da escola, são dicotômicas, com valor 0 para o não pertencimento e 1 para o pertencimento. Isso pode ser verificado também nas estatísticas: o valor mínimo para esse tipo de variável sempre será 0 e o valor máximo sempre será 1. A média dessas variáveis pode ser interpretada como a proporção dessa categoria na base de dados. Assim, temos uma distribuição 48% / 52% entre meninas e meninos; 25% / 54% / 13% / 4% / 4% entre brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas, respectivamente; 24% já tendo sido reprovados etc. No segundo nível da análise, temos que 65% das escolas são da rede estadual, 81% estão localizadas na área urbana e 16% pertencem a uma das regionais metropolitanas.

Nível	Variáveis	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.
Estudantes	<i>Proficiência em L. Portuguesa</i>	239.211	229,64	51,84	81,24	372,20
	<i>Autodeclara sexo feminino</i>	239.211	0,48	0,50	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça parda</i>	239.211	0,54	0,50	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça preta</i>	239.211	0,13	0,34	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça amarela</i>	239.211	0,04	0,19	0,00	1,00
	<i>Autodeclara cor/raça indígena</i>	239.211	0,04	0,20	0,00	1,00
	<i>Índice Socioeconômico</i>	239.211	5,79	1,40	0,00	10,00
	<i>Autodeclara já ter reprovado</i>	239.211	0,24	0,43	0,00	1,00
Escolas	<i>Rede Estadual</i>	4.287	0,65	0,48	0,00	1,00
	<i>Localização Urbana</i>	4.287	0,81	0,39	0,00	1,00
	<i>Regional Metropolitana</i>	4.287	0,16	0,37	0,00	1,00
	<i>Percentual no noturno</i>	4.287	0,01	0,27	0,00	10,00
	<i>Número de estudantes</i>	4.287	55,80	39,67	1,00	300,00
	<i>Percentual de meninas</i>	4.287	4,69	1,01	0,00	10,00
	<i>Percentual de pardos(as)</i>	4.287	5,40	1,32	0,00	10,00
	<i>Percentual de amarelos(as)</i>	4.287	0,38	0,42	0,00	10,00
	<i>Percentual de pretos(as)</i>	4.287	1,35	0,90	0,00	10,00
	<i>Percentual de indígenas</i>	4.287	0,39	0,43	0,00	10,00
	<i>Média do Índ. Socioeconômico</i>	4.287	6,16	1,44	0,00	10,00
	<i>Percentual de reprovados(as)</i>	4.287	2,56	1,29	0,00	10,00
	<i>Índice de Clima Escolar</i>	4.287	5,82	1,26	0,00	10,00
	<i>Índice de (Não) Violência</i>	4.287	6,18	1,40	0,00	10,00

Tabela 1. Estatísticas descritivas

As variáveis que representam percentuais de cada um dos grupos nas escolas e estão codificadas de 0 a 10 foram padronizadas a partir da divisão do valor por 10. Isso significa que uma unidade a mais ou a menos é o mesmo que o incremento ou diminuição de 10% na composição da escola. Assim, podemos dizer que, em geral, o percentual de alunos do 7º ano que frequentam a escola no período noturno é de 0,1%, mas isso varia muito na rede, dado o desvio de 2,7%. Outra característica da escola que varia bastante é o número de alunos, com média de 55,80 e desvio padrão de 39,67. A composição média das escolas em termos de sexo, cor/raça e reprovação reflete bastante o que já encontramos na média para os dados como um todo.

Os índices contextuais foram criados a partir de Análises de Componentes Principais (ACP) e de Modelos de Resposta Graduada (MRG) da Teoria de Resposta ao Item (TRI). O Índice Socioeconômico foi criado a partir dos itens sobre a escolaridade dos pais, bens de consumo presentes no domicílio, acesso a recursos culturais e serviços que atendem à residência dos estudantes. O modelo final utilizado para estimar o nível socioeconômico foi o de respostas graduadas (SAMEJIMA, 1969). O Índice de Clima Escolar foi construído com base na percepção de alunos, professores e diretores acerca da qualidade das relações na escola, a capacidade de resolução dos conflitos (ameaças e agressões) de forma interna e as oportunidades de aprendizagem oferecidas. A dimensionalidade foi reduzida a partir da ACP, extraindo-se apenas um componente principal, respeitando os limites mínimos encontrados na literatura. A mesma rotina foi utilizada para a construção do Índice de (Não)Violência. Esse índice foi construído com base na percepção de alunos, professores e diretores acerca de, por exemplo, agressões, indisciplina e uso de álcool na escola.

As saídas dos programas oferecem medidas normalizadas, com média 0 e desvio padrão 1. O Índice Socioeconômico é padronizado de 0 a 10 a partir dos limites superior e inferior dos escores. Todas as medidas são agregadas no nível da escola. A média do Índice Socioeconômico é novamente padronizada, para que as unidades tenham uma interpretação unívoca, ou seja, cada unidade a mais significa um decil acima na escala. As medidas de clima e (não) violência de alunos, professores e diretores são combinadas pela média, inicialmente, para que sejam, em seguida, padronizadas de 0 a 10 pelos limites. No caso dos índices contextuais, o 0 representa sempre a menor média encontrada e 10 a maior.

Para que seja possível tirar conclusões mais precisas, é necessário ajustar o modelo que melhor descreve a relação entre as características contextuais e os resultados. Mesmo ajustando o melhor modelo, sempre haverá um termo de erro. O importante é que ele seja o menor possível e que não seja sistemático, enviesado. Seguindo a literatura sobre o tema, foi desenvolvido um modelo que contemplasse toda a gama de fatores contextuais relevantes, sem a interdição de preconceitos teóricos (SOARES, 2007). Seria possível elaborar uma regressão múltipla, que se assemelha a equações de primeiro grau, mas essa estratégia ignora, por pressuposto, que as características dos indivíduos reunidos em um mesmo ambiente podem estar

relacionadas com as condições desse ambiente (RAUDENBUSH e BRYK, 2002). Por isso, esses modelos tendem a subestimar o que estudantes de uma mesma escola têm em comum devido a essa escola e, conseqüentemente, tendem a subestimar os efeitos das características escolares sobre seus estudantes (idem, 2002).

Os modelos hierárquicos, por sua vez, distinguem as diferenças de desempenho dentro de uma mesma escola e as diferenças de desempenho entre escolas, em uma forma muito parecida com os sistemas de equações de primeiro grau. Assim, é possível utilizar as características dos estudantes para medir o quanto suas características individuais, externas à escola, afetam o seu desempenho dentro da escola e, de maneira complementar, é possível também utilizar as características das escolas para medir mais precisamente o quanto fatores internos estão associados ao desempenho desses mesmos estudantes. Esses modelos trazem soluções estatísticas adequadas para resolver o problema da interdependência entre os resultados de estudantes agrupados em uma mesma escola. Na literatura sobre eficácia escolar, esses são modelos consagrados (NATIS, 2001; LEE, 2001; SOARES, 2005).

Esse modelo pode ser representado pelas seguintes equações (RAUDENBUSH e BRYK, 2002):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \quad (1)$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj} \quad \text{para cada } q = 0, \dots, Q \quad (2)$$

No caso específico desse estudo, na equação 1, Y_{ij} representa a proficiência em Língua Portuguesa do estudante i na escola j ; X_{ij} representa as variáveis explicativas no nível do aluno, como sexo, cor/raça, reprovação, nível socioeconômico; β_j representa o coeficiente associado a cada variável independente X_{ij} na escola j . Na equação 2, estão representados as características das escolas (W_{sj}), como rede de ensino, proporção de meninas etc e seus respectivos coeficientes (γ_{qs}).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes da análise dos coeficientes, é preciso relatar as estatísticas de ajuste do modelo. Essas estatísticas dizem respeito ao quão adequado ou não o modelo é, o quanto ele “adere” aos dados, servindo como uma espécie de controle de qualidade. A primeira, que pode ser encontrada ao final da Tabela 2, é a confiabilidade: na literatura especializada, observa-se que a confiabilidade para a estimativa dos interceptos é adequada se esse valor é superior a 0,5, algo que ocorre no modelo aqui proposto, dado que a confiabilidade para o intercepto é de 0,711. A variância e a diferença entre esses valores e aqueles encontrados quando o modelo nulo foi ajustado, ou seja, aquele sem

qualquer variável independente, apenas com as proficiências e a identidade da escola, se mostraram razoáveis: 12% da variação dos resultados poderiam ser explicados pela variação no segundo nível; com a inserção de variáveis independentes, o valor foi reduzido para 6%.

Nosso ponto de partida para a análise foi o valor do intercepto. Por recomendações encontradas na literatura, todas as variáveis do nível dos estudantes foram centralizadas na média do grupo (escolas) e todas as variáveis do nível da escola na grande média (RAUDENBUSH e BRYK, 2002). Isso fez com que o valor esperado quando as variáveis independentes eram iguais a 0 remetesse às características médias da distribuição. Portanto, 226,52 é o valor esperado da proficiência para os estudantes com características médias, que estudam em escolas também com características médias.

A proficiência esperada em Língua Portuguesa aumenta em 15,93 pontos quando o estudante é do sexo feminino. Esse resultado é coerente com o que é comumente encontrado na literatura sobre avaliação e pode refletir um direcionamento disciplinar promovido por pais e educadores no sentido de esperar melhor desempenho de meninas em Língua Portuguesa. Os coeficientes ligados às variáveis que representam a cor/raça dos estudantes mostram que, quando comparados aos estudantes brancos, os alunos pardos, pretos, amarelos e indígenas apresentam desempenho inferior.

O progresso em um decil da distribuição de nível socioeconômico gera um aumento de 6,46 pontos no valor esperado para a proficiência, corroborando a importância desse fator na determinação do desempenho escolar. Sabemos que pais com maior escolaridade têm melhores condições de acompanhar a vida escolar de seus filhos, auxiliando na realização de deveres de casa e respondendo a dúvidas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é desejável que as tarefas cognitivas a que os estudantes são expostos não se restrinjam ao ambiente escolar. Um maior nível socioeconômico significa que o estudante vive em um ambiente com mais capital cultural, encontrando em seu lar mais estímulos cognitivos, como o incentivo à leitura por parte dos pais, bem como recursos culturais, como a disponibilidade de livros, além de bens de consumo, que garantem maior tranquilidade para a dedicação aos estudos.

Outro fator no nível dos estudantes que tem um elevado efeito sobre a proficiência é a experiência da reprovação. Os resultados mostraram que um aluno que já tenha sido reprovado tem proficiência esperada 27,12 pontos menor do que a de um aluno que não tenha passado por isso. Esse resultado também está de acordo com o que é observado na literatura sobre o tema. Alguns estudos alinhados ao campo da eficácia escolar mostram que alunos defasados, reprovados e com antecedentes de abandono são os mais propensos a não concluir a escola, além de apresentarem menores níveis de proficiência nas avaliações em larga escala.

No âmbito da escola, é possível ver que o pertencimento à rede estadual e a sua localização (urbana ou metropolitana) diminuem o valor esperado para proficiência.

Esse resultado, por não ser tão óbvio como os demais, foi investigado mais a fundo, pois o que pode estar gerando tal efeito é a composição do modelo, ou seja, a relação entre essas variáveis e as demais. O que foi possível notar é que elas guardam uma relação entre si, e, especialmente, uma relação com a média do nível socioeconômico. Assim, ao colocarmos as variáveis em conjunto, o efeito esperado pode não ser encontrado, visto que boa parte do que seria encontrado está absorvido por outra variável. Para exemplificar, em um modelo contendo apenas o pertencimento à localização urbana, o efeito é positivo, visto que nela se encontram os alunos com mais alto nível socioeconômico. Mas, ao incluirmos a variável que representa o nível socioeconômico, o efeito já é o contrário, evidenciando que escolas da área urbana teriam resultados um pouco piores, não fosse a composição por alunos de mais alto nível socioeconômico.

Nível	Parâmetros	Valores
	<i>Intercepto</i>	226,52
Estudantes	Autodeclara sexo feminino	15,93
	Autodeclara cor/raça parda	-2,97
	Autodeclara cor/raça preta	-9,68
	Autodeclara cor/raça amarela	-6,21
	Autodeclara cor/raça indígena	-4,24
	Índice Socioeconômico	6,46
	Autodeclara já ter reprovado	-27,12
Escolas	Rede Estadual	-2,88
	Localização Urbana	-3,56
	Regional Metropolitana	-3,00
	Percentual no noturno	1,37
	Número de estudantes	0,03
	Percentual de meninas	2,17
	Percentual de pardos(as)	-1,22
	Percentual de pretos(as)	-3,90
	Percentual de amarelos(as)	-2,21
	Percentual de indígenas	-1,72
	Média do Índice Socioeconômico	6,86
	Percentual de reprovados(as)	-2,69
	Índice de (Não)Violência	2,73
	Índice de Clima Escolar	2,30
	Confiabilidade	
Variância no 2º nível		6%
Diferença da variância no 2º nível		-6%

Tabela 2. Resultados do modelo final

As variáveis relacionadas à composição da escola, por sexo, cor/raça, nível socioeconômico, bem como a composição por reprovação, apresentaram efeitos

na mesma direção encontrada no nível 1. Com efeito, não só é mais vantajoso ser menina, branca, com elevado nível socioeconômico e sem reprovação, mas também é vantajoso estudar em escolas com maior proporção desses fatores em sua composição. Ou seja, quanto maior o percentual de meninas e de brancos na escola, quanto mais elevado o nível socioeconômico médio, melhor o desempenho esperado em Língua Portuguesa para os alunos que nela estudam. Da mesma forma, quanto menor a proporção de alunos reprovados, maior a proficiência esperada para os alunos que a frequentam. Um maior número de estudantes na escola e uma maior proporção de alunos no noturno apontam também para melhores resultados.

Por fim, chegamos agora às dimensões do clima e (não) violência. Ambas têm impacto positivo sobre a proficiência esperada. Isso mostra que o aprendizado é um processo impactado por diversos fatores, incluindo os intraescolares. Essas dimensões são importantes, pois tratam justamente dos aspectos onde os atores escolares podem intervir. O índice de clima escolar, por exemplo, sintetiza as informações sobre as relações e interações entre as pessoas no interior das escola, o conhecimento e respeito às normas da escola, gestão de conflitos etc. O índice que trata da violência percebida pelos atores é um caso um pouco mais complicado, mas é possível pensar que, se medidas forem tomadas para que as pessoas sejam menos expostas a situações de violência, isso pode afetar positivamente o desempenho dos alunos.

5 | CONCLUSÃO

A educação pública e de qualidade funciona como vetor de transformação social, indispensável se quisermos alcançar uma sociedade mais competente e igualitária. É preciso ter em mente que as escolas promovem interações substantivas entre diversos agentes, e isso afeta os resultados individuais e coletivos alcançados. As escolas estão permeadas pelas perspectivas e visões sobre seus rumos, suas funções, suas melhores práticas e sobre os métodos mais eficazes para a construção de um ambiente de promoção da educação de qualidade.

Esse papel de destaque da escola ficou evidenciado no presente estudo. O objetivo foi mostrar que variáveis que são passíveis de intervenção por parte da escola, como clima escolar e a percepção de violência dentro do contexto escolar, exercem grande influência no desempenho dos estudantes. Ao mesmo tempo, verificou-se que a escola permanece enfrentando grandes desafios decorrentes do fato de que sua inserção se dá em uma sociedade complexa e desigual.

A importância dos estudos de eficácia escolar está em reconhecer que as características da escola têm influência decisiva sobre a aprendizagem de seus alunos. O que pode parecer óbvio, em um primeiro momento, não tem nada de trivial. A escola foi pensada, por mais da metade do século XX (e permanece sendo), como uma instituição enfraquecida diante das mazelas e problemas sociais, encontrando

neles o maior obstáculo para a aprendizagem. Em muitos casos, isso significou o desenvolvimento e o fortalecimento de um discurso que vê no mundo externo à escola a fonte de seus principais problemas. Isso fez com que a escola perdesse sua capacidade de autorreflexão e de reconhecimento de seus próprios problemas, sua autoestima e a confiança de que desempenha um papel ativo e fundamental para a aprendizagem dos alunos. Estudos em eficácia escolar têm como horizonte, dessa forma, resgatar o protagonismo da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.T.G., SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesqui.*, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- BOURDIEU, Pierre, 1997. The forms of capital. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, Stuart Wells, Amy (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press, Oxford, pp.46–58.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: aprimoramentos para 2019**. Brasília, DF, 2018; Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/Apresentacao_Aprimoramentos_Saeb_2019.pdf
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em:<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>
- BRESSOUX, PASCAL. **As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor**. In: *Educação em Revista*, n 38 pp 17-88, 2003.
- BROOKE, N; SOARES, J.F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.
- CANGUÇU, Kátia Liliane Alves. Estudos da associação entre um modelo de clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **Reuniões da ABAVE**, n. 8, p. 269-290, 2015.
- COLEMAN JS. 1988. Social capital in the creation of human capital. *Am. J. Sociol.* 94: S95.121.
- CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia, SOARES, Tufi. *Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.25, n.59, p.242-269, set/ dez. 2014.
- FELICIO, F. **Fatores associados ao sucesso escolar: levantamento, classificação e análise dos estudos realizados no Brasil**. São Paulo, s/d. Disponível em: http://200.196.152.249/_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase_ultima_versao.pdf
- GIAMBIAGI, Fabio; VELOSO, Fernando; HENRIQUES, Ricardo. **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Elsevier Brasil, 2009.
- LEE, V. E. What are multilevel questions, and how might we explore them with quantitative methods, **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 24, p. 31-45, 2001.

NATIS, L. Modelos lineares hierárquicos, **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 3-29, 2001.

OLIVEIRA, V. R., FERREIRA, D. Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do SAEB 2011, **Revista Econômica - Niterói**, v.15, n. 1, p. 84-114 junho 2013 *Revista Econômica - Niterói*, n. 1, p. 84-114, 2013.

PEDROSA, F. **Clima acadêmico e promoção da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 118 fls. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2007.

RAUDENBUSH, Stephen W.; BRYK, Anthony S. **Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods**. Sage, 2002.

RUTTER, et al. Fifteen Thousand hours: secondary schools and their effects on children. London, 1979. In: BROOKE, N; SOARES, J.F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SAMEJIMA, F. Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores, **Psychometric Monograph**, n. 17, 1969.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes, London, 1995. In: BROOKE, N; SOARES, J.F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2008.

SEBASTIÃO, J.; ALVES, M.; CAMPOS, J. **Violência na escola: das políticas aos quotidianos**. Sociologia, problemas e práticas, n. 41, 2003, pp.37-62.

SILVA, E.; CRUZ, I.; SILVA, M. Violência na escola e sua consequência para a aprendizagem. Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.reveducsaber.com.br/pdf/Revista-de-ReveducSaber-Novembro-2014.pdf#page=3>

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental, **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, T. M. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4a série avaliados no teste de Língua Portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002, **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 73-88, 2005.

SPOSITO, M. P. Em foco: violência e escola – apresentação, **Educação e Pesquisa**, n. 1, 2001a.

TEIXEIRA, E. C.; KASSOUF, A. L. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos, **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, 2015.

FATORES QUE AFETAM / INFLUENCIAM NO IDEB DE ESCOLAS DE PELOTAS/RS: ALGUMAS ANÁLISES ENTRE O ALTO E BAIXO INDICADOR

Évelin Rutz

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação.

Pelotas – Rio Grande do Sul.

Deise Ramos da Rocha

Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Pelotas – Rio Grande do Sul.

Nadiane Feldkercher

Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Joaçaba – Santa Catarina.

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas, Professor na Faculdade de Educação.

Pelotas – Rio Grande do Sul.

RESUMO: O presente artigo evidencia alguns fatores que afetam e influenciam nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), altos e baixos resultados. O objetivo é analisar, uma escola com o menor resultado e outra com o maior resultado do IDEB. No artigo estão denominadas como escola A (maior), escola municipal e escola B (menor), escola estadual. Ambas estão localizadas na zona urbana de Pelotas, resultados analisados a partir do IDEB de 2013 dos anos iniciais. Concluímos que dentre os fatores que estão influenciando e afetando os resultados do IDEB, temos a Prova Brasil, assim como a condição

do aluno, região, acesso a escola, NSE, família, infraestrutura e complexidade da escola.

PALAVRAS CHAVE: Políticas Educacionais, IDEB, maior/menor resultado, influencias e fatores.

ABSTRACT: The present article highlights some factors that affect and influence the results of the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), high and low results. The objective is to analyze, one school with the lowest result and another with the highest result of the IDEB. In the article they are denominated like school A (greater), municipal school and school B (minor), state school. Both are located in the urban area of Pelotas, results analyzed from the IDEB of 2013 of the initial years. We conclude that among the factors that are influencing and affecting the results of the IDEB, we have the Brazil Proof, as well as the condition of the student, region, school access, NSE, family, infrastructure and school complexity

KEYWORDS: Educational Policies, IDEB, higher / lower result, influences and factors.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “Reorganização Gerencialista na Escola: Gestão, Currículo e

Trabalho Docente”, vinculado ao grupo de pesquisa “Gestão, Currículo e Políticas Educativas”, da Universidade Federal de Pelotas – instituição de ensino superior, pública, federal brasileira, com sede na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Possui também, campus na cidade de Capão do Leão. Nesse estudo, temos como objetivo os fatores que podem afetar/influenciar nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013, dos anos iniciais da cidade de Pelotas, região sul do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e que possui uma população de 327.778 habitantes.

O IDEB é considerado uma política de avaliação educacional brasileira e foi criado em 2007, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O resultado final do IDEB reúne estes dados em um só indicador, e é observado/comparado juntamente com a meta já projetada para cada escola.

Soares e Xavier (2013) expressam a frequência com que a nota atingida no IDEB é utilizada como único indicador de avaliação da qualidade da educação brasileira, desconsiderando o processo de ensino, gestão, a aprendizagem e o trajeto escolar dos alunos. Assim, como teste padronizado não leva em consideração as diversas condições dos alunos e da escola. A partir das arguições apontadas, pensando na avaliação que é realizada apenas pelos processos de ensino e gestão, iremos analisar quais os outros fatores que podem estar afetando os resultados do IDEB.

2 | METODOLOGIA

Para este trabalho, realizamos uma busca no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), na guia de consulta pública, onde estão disponíveis os dados das escolas municipais e estaduais (anos iniciais) do município de Pelotas, referente ao ano de 2013. Coletamos as seguintes informações: a) Complexidade da gestão escolar (em que constam o número de alunos matriculados, turmas, indicador de nível socioeconômico – NSE (Nível Sócioeconômico), modalidades/etapas oferecidas), b) participação na Prova Brasil (em que se refere ao total de alunos, idade média, percentual de não aprovados, percentual de incluídos) e IDEB/Meta. Foram selecionadas, então, duas escolas, sendo uma com maior e outra com menor resultado de desempenho no IDEB.

A escola com o maior IDEB, identificada como escola A, é municipal. A escola com o menor IDEB, identificada como escola B, é estadual. Ambas estão localizadas na zona urbana de Pelotas. A escola A está localizada em uma avenida possui 633 alunos e foi caracterizada pelo NSE Médio Alto (5). A escola B está localizada em uma avenida, possui 209 alunos e foi caracterizada pelo NSE Médio (4).

Para estudiosos como Maria Teresa Gonzaga Alves, José Francisco Soares e Flavia Pereira Xavier (2014) o “Nível socioeconômico é um construto latente, ou seja, não diretamente observável, e que sintetiza unidimensionalmente a relação entre a escolaridade, a ocupação e a renda das famílias” (ALVES, SOARES, XAVIER, 2014, p. 675). Ou seja, o NSE (Nível Socioeconômico) é determinante para o processo educativo, e logo influenciará nos possíveis resultados a serem obtidos. O NSE, conforme desenvolvido pelos autores, é representado por um valor numérico, separado em sete níveis qualitativos, a saber: Mais Baixo (1), Baixo (2), Médio baixo (3), Médio (4), Médio Alto (5), Alto (6) e Mais Alto (7).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do IDEB apresentados neste trabalho são dos anos iniciais do Ensino Fundamental, obtidos no ano de 2013. A escola A teve resultado do IDEB de 6,3 e sua Meta foi de 5,1, e a escola B o resultado foi de 2,7 e a Meta de 3,9. A seguir, elucidamos alguns fatores que podem estar influenciando nos resultados.

Todas as escolas públicas brasileiras com pelo menos 20 estudantes matriculados na quarta e oitava série (quinto e nono ano) do Ensino Fundamental participam da avaliação Prova Brasil. Este número de alunos exigidos para realizar a Prova Brasil é um fator preocupante, por indicar uma limitação na representatividade dos alunos da turma avaliada, podendo apenas os com melhor empenho realizá-la (SOARES; XAVIER, 2013). Ivo e Hypolito (2015) relatam que os resultados do IDEB podem ser mascarados através de treinamento dos alunos para a realização da Prova Brasil, por intermédio de provas simuladas e da pré-seleção de alunos para a realização da prova, e por esses motivos o número de alunos que faz a prova é significativo.

O estudo dos casos nos permitiu verificar que a escola A possuía 22 alunos matriculados na quarta série (quinto ano), em 2013 e destes alunos 21 realizaram a prova. Já na escola B havia 34 alunos matriculados na quarta série (quinto ano) no ano de 2013, destes alunos somente 17 realizaram a prova. Esses dados nos permitem entender que possivelmente na escola A, condicionada a uma série de fatores que lhes favorecem não há evidências de possíveis não representatividades da realidade da escola. Diferentemente da escola B, em que no dia da aplicação da Prova Brasil, apenas 17 alunos, 50% dos matriculados, realizaram a avaliação.

A condição em que o estudante se encontra ao realizar a prova como fome, cansaço, maus tratos, entre outros fatores (elementos revelados como realidade do público atendido pela escola B), pode estar sendo considerada pela escola, por entender que o empenho dos alunos esteja diretamente ligado a questões socioeconômicas, refletindo efeitos da pobreza e da desigualdade social como negativos para o empenho no IDEB (DUARTE, 2013; CARREIRA; PINTO, 2007).

A interferência da região nas escolas são fatores preocupantes, assim como

os demais citados acima, pois as unidades analisadas estão localizadas em áreas diferentes: ambas encontram-se em bairros de acessibilidade (transportes), ruas e populações diferenciadas, e sabe-se que a cidade de Pelotas é bem diversificada, realidade caracterizada em todo o Brasil.

Estabelecemos, então, uma relação com o NSE destas famílias e escola, e que chegamos a tais classificações:

A escola A possui NSE Médio Alto, considerando que os alunos informaram possuir um nível alto de bens elementares (como três quartos e três banheiros), bens complementares (DVD, máquina de lavar, computador, internet), bens suplementares (freezer, telefones fixos, TV a cabo, dois carros). Ademais, as famílias desses alunos não contam com contratação de mensalista ou diarista; têm renda familiar acima de sete salários mínimos e os pais concluíram a graduação (MEC; INEP, 2014). Esta escola está localizada em um bairro com fácil acesso e com condições tanto dos alunos como da escola são melhores estruturadas, em relação à outra unidade.

A escola B tem como resultado a característica do NSE Médio, por apresentar os seguintes resultados: os alunos responderam que possuem em casa um número maior de bens elementares (três quartos e dois banheiros); assim como bens suplementares e complementares (de um ou dois telefones fixos, carro, TV cabo, aspirador de pó); não há contratação de mensalista ou diarista; a renda familiar equivale entre cinco e sete salários mínimos; e pai e mãe completaram Ensino Médio (MEC, INEP, 2014).

Desta forma, conclui-se também que o NSE das duas escolas é diferente, por fatores influentes da condição de vida familiar em que os alunos da escola A posse bens elementares, suplementares, renda familiar e escolaridade dos pais da escola maior que a escola B. O que podemos analisar é que a renda familiar média das duas escolas equivale muito próximo. E somando o fator da relação de formação escolar dos familiares: a escola A, aferindo-se ainda que os pais possuem formação em nível superior e os da escola B completaram apenas o Ensino Médio.

Alves e Soares (2013) relatam que um dos deveres são a infraestrutura e complexidade da escola que para os alunos “terem seu direito educacional atendido, os alunos que trazem menos de casa precisam de escolas com melhor infraestrutura e mais focadas em suas necessidades de aprendizado”. Para estes autores o efeito da infraestrutura da escola está mais afetado nos anos finais, do que nos anos iniciais.

Para eles o impacto da complexidade das unidades educativas “indicam que as escolas mais complexas - ou seja, os estabelecimentos maiores e que atendem a mais níveis e modalidades de ensino – implicam complicações adicionais para as escolas atingirem um IDEB mais alto” (ALVES; SOARES, 2013, p. 191). Diante disso, o olhar para os dados resultantes nas avaliações sem fazer relação com os fatores produtores da realidade de ensino e educação, torna o corolário aparente.

4 | CONCLUSÕES

Na previa análise realizada com a escola de menor IDEB e a escola com o maior IDEB, podemos concluir que objetivo do trabalho em identificar quais os outros fatores que podem estar influenciando no resultado do IDEB, foi evidenciado na Prova Brasil que pode ser um dos influenciados, assim como a condição do aluno, região, acesso a escola, NSE, família, infraestrutura e complexidade da escola.

Concluindo assim que essa política pública precisa ser mais ampla do que apenas um indicador como o IDEB, pois não é um número que irá representar a escola ou até mesmo o Brasil há outros fatores que influenciar nessa avaliação que não são consideradas ou levadas em conta. Diante disso, é preciso repensar a forma de realizar avaliações que condicionem políticas públicas para as comunidades locais, beneficiando também a qualidade de educação ofertada nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G. e SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol.39, n.1, p.177-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012&lng=pt&nrm=iso>.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Índice do Nível Socioeconômico (NSE) das Escolas de Educação Básica Brasileiras: Banco de Dados - versão 3**. Belo Horizonte: Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede); Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- BRASIL. Inep. **Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 de jun. de 2017.
- BRASIL. MEC. **Censo Escolar**. 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de set. de 2017.
- BRASIL. MEC. **IDEB**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 de set. de 2017.
- CARREIRA, D. ; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.
- DESSEN, M. A., & POLÔNIA, A. C. (2007). **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), 17, 21-32.
- DUARTE, Natalia de Souza. **O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2013, vol.94, n.237, pp.343-363. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf>>.
- IVO, Andressa A.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Gestão educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS**. Revista Educação em Questão (Online), prelo.
- RUTZ, Évelin; CASAGRANDA, Elimara; FELDKERCHER, Nadiane; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Relação entre o nível socioeconômico e o IDEB de escolas nos anos iniciais de Pelotas**. Disponível em: Anais do IX Simpósio Nacional de Educação e no III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 1-12.

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA ATUAL: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA

Sebastiana de Fátima Gomes

Secretaria Estadual de Educação

Bauru - SP

Juliana Inhesta Limão Thiengo

Fundação Dr. Raul Bauab, Faculdades Integradas

de Jaú

Jaú - SP

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar as possibilidades para se alcançar a interdisciplinaridade na escola atual, esclarecendo que práticas educativas de caráter fragmentário não respondem às necessidades dessa complexa nova ordem mundial. Esta pesquisa é de caráter qualitativo pautado na revisão de literatura. Fundamentou-se teoricamente em autores como Fazenda (1994, 2002); Lenoir (2008); Severino (2008) que argumentam que a prática da interdisciplinaridade possibilita a articulação do todo com as partes, a coerência entre o falar, o pensar e o agir com o intuito de formar cidadãos para viver no mundo globalizado. A partir deste estudo, discutimos a relevância, do trabalho interdisciplinar para a vida escolar dos alunos. No trabalho interdisciplinar não há hierarquização, pois todas as disciplinas têm a mesma importância no desenvolvimento dos alunos e deve colaborar com seu saber específico. O enfoque foi dado às disciplinas de Geografia e Educação Física, área de atuação

das autoras que se organizaram na realização do projeto escolar da Semana da Consciência Negra. Foi possível articular o conteúdo das duas disciplinas preservando a especificidade de cada uma.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Geografia. Educação Física.

ABSTRACT: The purpose of this article is to introduce possibilities to achieve interdisciplinarity in the current school, clarifying that educational practices with fragmentary character do not meet the needs of this complex new world order. This research has a qualitative character based on the literature review. It was theoretically based on authors such as Fazenda (1994, 2002); Lenoir (2008); Severino (2008). They argue that interdisciplinarity allows the articulation of the whole with the parts, the coherence between talking, thinking and acting, in order to educate citizens to live in the globalized world. In this study, we discuss the relevance of the interdisciplinary work for the school life of the students. In interdisciplinary work there is no hierarchy, because all disciplines have the same importance in the development of students and must collaborate with their specific knowledge. The focus was on the disciplines of Geography and Physical Education, areas of expertise of the authors, that organized themselves to develop the school project called "Black Consciousness

Week”. It was possible to articulate the content of the two disciplines preserving the specificity of each one.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Geography. Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da interação entre as professoras de Educação Física e Geografia em uma escola estadual da periferia da cidade de Bauru – São Paulo, para a realização do projeto escolar da Semana da Consciência Negra no ano de 2016.

A interdisciplinaridade é um aspecto importante da educação na formação de um cidadão do mundo globalizado no qual a cidadania enfrenta grandes desafios mediante as transformações ocorridas.

Segundo Fazenda (1994), no final do século XIX surge a ideia de interdisciplinaridade elaborada visando estabelecer um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento científico.

Os trabalhos interdisciplinares são necessários para atender a própria complexidade inerente ao ser humano. O mundo contemporâneo precisa de indivíduos capazes de compreender a complexidade do mundo global e interagir com o todo.

A interdisciplinaridade é um dos maiores desafios à serem alcançados pela escola atual, pois para Severino (2008) a prática da educação no nosso contexto histórico tem um caráter fragmentário expresso de várias formas, tais como: falta de integração dos componentes curriculares e ação dos docentes. Esse mesmo autor enfatiza que:

“[...] os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si.” (SEVERINO, 2008, p. 38).

Nesse sentido, é comum no cotidiano escolar, os alunos questionarem os professores acerca da aplicação do conteúdo ensinado para a vida. E normalmente não há respostas devido a desarticulação entre a escola e a realidade do estudante, expressão da falta de interdisciplinaridade.

Esse trabalho tem como finalidade apresentar uma experiência de interdisciplinaridade nas disciplinas de Educação Física e Geografia. O texto pretende mostrar como as disciplinas citadas podem se completar e interagir uma com a outra integrada à proposta pedagógica da escola, trabalhando de forma interdisciplinar para atingir este objetivo.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo foi pautado na revisão de literatura selecionando seis livros, dois documentos oficiais e um artigo relacionados a interdisciplinaridade e aos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas Educação Física e Geografia. Foi realizada uma análise qualitativa dos dados obtidos durante a pesquisa por meio da leitura e da reflexão dos mesmos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos autores destacam a necessidade e importância da interdisciplinaridade na escola atual. Lenoir (2008), afirma que há três níveis de interdisciplinaridade escolar: curricular, didática e pedagógica. O nível curricular preserva a especificidade de cada componente. O nível didático trata da planificação, organização e avaliação da intervenção educativa. O nível pedagógico é a prática que interfere na gestão da classe e no contexto.

Sobre o contexto Fazenda (2002), explica que contextualizar é preparar o espaço para criar um ambiente favorável, amigável e acolhedor para a construção do conhecimento, é uma das principais funções do professor em sala de aula, proporcionando o caminho para o aprendizado em um processo feliz e harmonioso, para o autor “O ato de contextualizar exige a virtude primeira da interdisciplinaridade, que é a coerência entre o falar, o pensar e o agir.” (FAZENDA, 2002. p. 41).

Lenoir (2008) enfatiza que uma didática interdisciplinar requer a formação de uma equipe de trabalho interdisciplinar, que colabore na pesquisa e no ensino. Fazenda (2002) argumenta que são cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego.

Severino (2008) ao questionar a prática interdisciplinar considera importante sempre uma articulação do todo com as partes; do meio com os fins e ser conduzida por uma intencionalidade.

A prática interdisciplinar tem o objetivo principal de formar o indivíduo como cidadão e o projeto educacional se faz necessário tanto para os indivíduos como para a sociedade. É importante para o indivíduo transcender de sua condição de mera individualidade à condição de cidadão; a sociedade precisa dele para estender a todos a intencionalidade da cidadania e garantir as relações sociais democráticas (SEVERINO, 2008).

O ensino da Geografia tem enorme importância na formação da cidadania ao possibilitar a compreensão da construção do espaço pelo ser humano. As aulas de Educação Física tem o intuito de promover o conhecimento e compreensão da cultura corporal de movimento e sua relação com o contexto onde o indivíduo está inserido (PCN, 1996).

Para Piaget (1973), o abstrato desenvolve-se somente depois um amadurecimento cognitivo, muito necessário à formalização de conceitos somente alcançada por volta do início da adolescência. Considerando esta perspectiva, a organização dos conteúdos para o ensino fundamental prioriza atividades práticas uma vez que o abstrato seria a generalização do concreto.

O Ministério da Educação, ao remeter à interdisciplinaridade através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, assinala que:

“Estudar os lugares, territórios, paisagens e regiões pressupõe lançar mão de uma ampla base de conhecimentos que não se restringem àqueles produzidos dentro do corpo teórico e metodológico apenas da Geografia. Muitas são as interfaces com outras ciências.

Alguns temas que são por natureza de interface (tais como a questão ambiental, pluriculturalidade brasileira, relações de trabalho e de consumo, entre outros) requerem um tratamento para além das áreas de conhecimento.” (PCN, 1998. p. 41).

A disciplina de Educação Física encontra-se, no quadro de uma errônea hierarquização disciplinar estabelecida, numa posição inferior ao ser utilizada como apêndice de disciplinas consideradas mais importantes. Suas atividades são usadas como fixação dos conteúdos de português ou matemática.

Faz-se necessário que ocorra dentro da escola, uma revisão da importância da Educação Física visto que:

“O corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. A criança investe em situações significativas e na infância o significado depende, sobretudo, da ação corporal. Entre os sinais gráficos da língua escrita e um mundo concreto, por exemplo, existe um intermediador, muitas vezes esquecido, que é a ação corporal. O corpo não deve estar vinculado apenas por um caráter biológico de manutenção da saúde e higiene, mas representar a maneira de ser do indivíduo, relacionando-se com as funções cognitivas.” (MATTOS; NEIRA, 2007 apud SOUSA; ROJAS, 2008 p. 219).

A Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, trabalhando de forma interdisciplinar para atingir seus objetivos. A Educação Física como área de conhecimento sobre as práticas corporais de movimento pode estabelecer parcerias em projetos coletivos de ensino como forma de assumir uma atitude interdisciplinar dentro do processo de educação. (SOUSA; ROJAS, 2008)

O pensar interdisciplinar envolvendo Educação Física exige o rompimento de uma série de obstáculos, como a tendência fragmentadora de construção do conhecimento que coloca o corpo e o aprender desarticulados (SOUSA; ROJAS, 2008)

Na Educação Física, muitos são os conteúdos que podem ser desenvolvidos em caráter interdisciplinar, a exemplo dos jogos e brincadeiras da cultura lúdica infantil, as danças, as lutas, a ginástica, além dos esportes coletivos e individuais.

Com relação aos jogos e brincadeiras da cultura infantil é possível a realização

de um trabalho em conjunto com a disciplina de Geografia quando exploramos a região geográfica onde se pratica ou iniciaram as diferentes brincadeiras, como também o nome delas, pois em cada região, a mesma brincadeira ou jogo pode ser nomeado de forma diferente. Ao mesmo tempo o professor de Educação Física desenvolve as habilidades e competências da disciplina. No que se refere aos conteúdos das danças folclóricas e regionais, além das habilidades e competências que o professor precisa contemplar, em parceria com o professor de Geografia, de conhecer as danças de cada região, também pode-se desenvolver a lateralidade, importante para se orientar no espaço. Vale lembrar que no ensino da Geografia do primeiro ciclo propõe-se mapear o próprio corpo para mais tarde se fazer a representação dos lugares.

Esse trabalho em conjunto com os professores de Educação Física e Geografia possui a intencionalidade de instaurar um universo de relações sociais onde se desenvolvem as condições da cidadania e da democracia, pois são segundo Severino, (2008) duas referências fundamentais da existência dos seres humanos numa realidade histórica.

Para que ocorra um projeto interdisciplinar no âmbito escolar é necessário reuniões pedagógicas para proporcionar o planejamento e o diálogo [...]. PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE; (2009).

A experiência desta interdisciplinaridade entre Geografia e Educação Física ocorreu no sétimo ano do ensino fundamental na escola estadual de um bairro periférico na cidade de Bauru com o tema “A cultura africana no espaço e no movimento”. Surgiu durante o planejamento no início do ano letivo de 2016, logo após uma apresentação da professora de Geografia acerca do racismo institucional.

A problematização a que chegamos foi como as diferentes disciplinas podem interagir com seus saberes no cumprimento da Lei 10.639/2003?

Em Geografia, foi levantada a questão: As diferenças culturais podem gerar conflitos? Houve grande migração de africanos para o Brasil, os quais trouxeram consigo sua cultura, concentrando-se inicialmente na região Nordeste e depois irradiada para outras regiões, alterando de forma enriquecedora o universo cultural existente, que até então mesclava cultura indígena e europeia. Foi lançada uma pergunta que inquietou a todos: Quem na sala é descendente de africanos?

Em sala de aula, a professora de Geografia orientou os alunos a identificar sua descendência africana a partir da tipologia, cuja as hipóteses geraram discussões entre os alunos da classe. Os alunos relataram sobre seus familiares tais como avós e bisavós e suas características. A importância desta atividade consiste no desenvolvimento da identidade étnica para a construção da imagem positiva do negro.

As crianças pesquisaram na internet sobre as contribuições culturais dos africanos no Brasil e o lugar de origem. Na aula de Educação Física, a professora selecionou e apresentou a coreografia “No Ritmo do Maneiro - Pau”, típica do Ceará, com influência espanhola e africana.

Depois dessa discussão, os alunos registraram por escrito, o que foi utilizado

como parte do processo de avaliação bimestral.

Com essa dança, fez-se a relação entre conteúdos de Geografia e Educação Física no estudo das relações sociais e a situação da pluriculturalidade brasileira.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nível de complexidade que o mundo globalizado exige dos indivíduos hoje, requer um trabalho interdisciplinar conectado com a realidade para tornar a aprendizagem mais significativa. A interdisciplinaridade permite aos alunos maiores e melhores condições de aprender um conceito de forma a superar o individualismo e alcançar a cidadania.

O trabalho ocorreu no nível curricular, de modo a preservar a especificidade de cada disciplina; no nível didático, pois houve a planificação, organização e avaliação da intervenção educativa e no nível pedagógico com a prática interferindo na gestão da classe e no contexto.

Esta experiência interdisciplinar pode estimular os docentes a iniciarem os trabalhos em conjunto na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. C. A. (Org) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**, 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incortornável. In: Fazenda, Ivani C.(org.) In: Fazenda, Ivani C. Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papirus, 2008. p. 45-75.

MACHADO, B. F. G. Corporeidade e existência em Merleau-Ponty. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba, v.2, p. 47-58, 2011.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis : Vozes, 1973.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T.I., CACETE, N. H. **Para Ensinar e a Aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.p.110-170.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: **Geografia /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998 .<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> acessado em 29 de nov. de 2014.

_____, Parâmetros curriculares nacionais: **Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1996.<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> acessado em 22 de jun. de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como

intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papyrus, 2008. p. 31-44.

SOUZA,R.S.E.; ROJAS,J. Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação da Infância. **Motrivência**, ano XX. n. 31,2008 Disponível em http://www.fllipe.ufms.br/teses_dissertacoes/dissertacao_rosana_sandri_2009.pdf. acesso em 30 de nov. de 2014.

METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR APRENDEREM MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Cristiane Johann Evangelista

UNESP, Departamento de Matemática,
Rio Claro, São Paulo

Dilson Henrique Ramos Evangelista

UNIR, Departamento de Matemática e Estatística,
Ji-Paraná, Rondônia

RESUMO: O aluno participante do Programa de Iniciação Científica Júnior - PIC tem possibilidades de compreender Matemática através de problemas. Este trabalho investiga as contribuições do uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas no PIC. O trabalho foi realizado com uma turma composta por seis alunos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas. Os procedimentos metodológicos usados na coleta de dados foram a observação direta e o material escrito pelos alunos. A resolução de problemas, adotada como metodologia de trabalho, revelou-se uma estratégia propícia para o ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de Problemas. Programa de Iniciação Científica Júnior. Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação.

ABSTRACT: The student participant of the Program of Scientific Initiation Junior - PIC has possibilities to understand Mathematics through problems. This paper investigates the contributions of the use of the Methodology of Teaching-Learning-Assessment of Mathematics through Problem Solving in the PIC. The work was carried out with a class composed of six students awarded in the Brazilian Mathematical Olympiad of public schools. The methodological procedures used in data collection were direct observation and written material by the students. Problem solving, adopted as a working methodology, proved to be a propitious strategy for teaching-learning-mathematics assessment of these students.

KEYWORDS: Troubleshooting. Scientific Initiation Program Júnior. Teaching-Learning-Evaluation Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

A resolução de problemas tem sido um tópico presente nas aulas de Matemática de todos os níveis de ensino. Em especial no Ensino Fundamental, tal prática é comum como uma maneira de verificar se o aluno compreendeu a definição de um conceito. Mas esse tipo de atividade, segundo Onuchic e Allevato (2004) não serve para ensinar matemática, apenas

ensina a resolver problemas. Os estudantes devem resolver problemas para aprender matemática e isso ocorre somente quando são ativos na resolução de problemas, procuram relações, analisam padrões, descobrem os métodos que funcionam e quais não funcionam, justificam resultados e alcançam um pensamento reflexivo sobre as ideias envolvidas (VAN DE WALLE; LOVIN, 2009).

Quando os alunos se ocupam de tarefas bem escolhidas baseadas na resolução de problemas e se concentram nos métodos de resolução eles podem alcançar novas compreensões da matemática. Promover essa compreensão é um dos maiores desafios com que os educadores matemáticos se deparam no século XXI (KILPATRICK; SILVER, 2000).

O Programa de Iniciação Científica Júnior - PIC criado pelo Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada e a Sociedade Brasileira de Matemática incentiva os alunos de escolas públicas premiados nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP a estudar e compreender matemática. O principal objetivo deste projeto é o estabelecimento de um espaço para discussão e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

Esta pesquisa investiga as potencialidades didático-pedagógicas do uso da resolução de problemas como Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação em alunos do Programa de Iniciação Científica Júnior.

2 | METODOLOGIA

Participaram desse estudo, seis alunos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas no ano de 2012, que realizaram o Programa de Iniciação Científica no ano de 2013. Estes alunos frequentaram o programa no Nível 2 - alunos matriculados no 8º ou 9º anos do Ensino Fundamental, no ano letivo correspondente ao da realização das provas.

A pesquisa é qualitativa, pois esta abordagem considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, portanto a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são exigências básicas. Conforme Ludke; André (1986, p. 26), “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”.

Os dados foram obtidos a partir das anotações dos alunos e observação do uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas utilizadas em dez encontros presenciais realizados aos sábados, no horário das 8 às 18 horas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIC tem como objetivos despertar nos alunos o gosto pela matemática, motivar os alunos na escolha profissional pelas carreiras científicas e tecnológicas, aprofundar o conhecimento matemático dos alunos, através de resolução de problemas, desenvolver nos alunos habilidades de sistematização, generalização, analogia e capacidade de aprender por conta própria ou em colaboração com os demais colegas. Para atingir esses objetivos, o PIC proporciona aos alunos um ambiente propício de estudo, uma bolsa de iniciação científica júnior, um material didático composto por livros, vídeos e banco de questões, um professor presencial e um tutor virtual e um fórum de discussões.

O objetivo da resolução de problemas é o amadurecimento das estruturas cognitivas, o desenvolvimento de um grande número de estratégias de resolução de problemas mais específicos, capacidade de “fazer Matemática” construindo conceitos e procedimentos, pensando logicamente, relacionando idéias, melhorar as crenças dos estudantes sobre a natureza da Matemática e suas próprias competências pessoais (ALLEVATO; ONUCHIC, 2008).

Para atingirmos esses objetivos, seguimos as recomendações de Dante (2004) de iniciar trabalhando com problemas simples, valorizar o processo desenvolvido pelo aluno para resolver o problema, incentivar o aluno a expressar verbalmente as estratégias que utilizou para resolver o problema, estimular o aluno a verificar a solução obtida, deixar claro que o “erro” é permitido, orientar, estimular, questionar sem dar pronto ao aluno o que ele pode descobrir sozinho, não apressar o aluno durante a resolução de um problema e estimular o aluno a inventar e a resolver seus próprios problemas.

Essas considerações aliadas as etapas da metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação proposta por Allevato e Onuchic (2008) regularam o desenvolvimento das aulas do PIC. Essa abordagem foi escolhida porque ela favorece o desenvolvimento desses três elementos simultaneamente, ou seja, espera-se que “enquanto o professor ensina, o aluno, como um participante ativo, aprenda, e que a avaliação se realize por ambos” (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011, p. 81).

As nove etapas desse processo envolvem: 1) Preparação do problema: um problema é selecionado visando à construção de um novo conceito, princípio ou procedimento; 2) Leitura individual: uma cópia do problema é entregue para cada aluno e para que seja lida e compreendida o problema; 3) Leitura em conjunto: são formados grupos e uma nova leitura do problema é realizada nos grupos; 4) Resolução do problema: os alunos, em seus grupos, num trabalho cooperativo e colaborativo, buscam resolvê-lo. Os alunos podem ser co-construtores da matemática nova que se quer abordar; 5) Observar e incentivar: o professor enquanto interventor e questionador observa, analisa o comportamento dos alunos e estimula-os a explorar os problemas propostos; 6) Registro das resoluções na lousa: Resoluções certas, erradas ou feitas por

diferentes grupos são registradas na lousa; 7) Plenária: o professor serve de mediador enquanto os alunos discutem as diferentes resoluções, defendem seus pontos de vista e esclarecem suas dúvidas; 8) Busca do consenso: professores e alunos chegam a um consenso sobre o resultado correto e 9) Formalização do conteúdo: quando o professor registra na lousa uma apresentação formal, organizada e estruturada em linguagem matemática utilizada (ALLEVATO; ONUCHIC, 2008).

Esse processo de trabalho é chamado de uma forma Pós-Polya de ver a resolução de problemas. Polya (2004) utilizava quatro fases para resolver problemas: 1) compreender o problema; 2) estabelecer um plano; 3) executar o plano; e 4) fazer um retrospecto para validar a solução encontrada. Seu método priorizava a busca de uma solução para os problemas. Na Metodologia Ensino-Aprendizagem-Avaliação, a busca de soluções para problemas propostos não é o papel fundamental da resolução de problemas, mas ela tem como principal objetivo do ensino a aprendizagem de matemática, ou seja, a compreensão e a construção de conhecimento (ONUCHIC, 1999).

O aluno ao se dedicar arduamente na resolução de problemas e analisar seus próprios métodos e questionar suas soluções, envolve-se na construção do seu conhecimento matemático. Essa maneira de trabalhar do aluno é consequência de seu pensar matemático, que elabora justificativas e busca sentido para o que faz. Simultaneamente, o professor para orientar as práticas de sala de aula, avalia o que está ocorrendo (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011).

A análise da metodologia desenvolvida mostrou que, no início do trabalho, os alunos esperavam que o professor lhes mostrasse o caminho a ser seguido e trabalhavam individualmente, mas logo manifestaram-se a favor de discutir as ideias e resolver colaborativamente.

A partir do envolvimento no PIC, os alunos levaram o estudo a sério, complementando-o em casa e resolvendo atividades propostas no fórum. Esses alunos não apresentaram dificuldades em utilizar diversas estratégias para a resolução dos problemas e mostraram-se interessados em resolver os problemas propostos. Consideramos que ocorreu a efetiva participação dos alunos no processo de construção de seu próprio conhecimento, na medida em que os alunos atuaram como co-construtores de seu conhecimento durante a resolução dos problemas propostos.

Eles se empenharam para utilizar várias estratégias de resolução, não uma única estratégia infalível. Dessa forma, se sentiram mais capazes para resolver diferentes problemas.

A aquisição de novos conhecimentos ocorreu a partir do uso de problemas como um ponto de partida e orientação para a aprendizagem, e a construção do conhecimento ocorreu através de sua resolução. Professor e alunos, juntos, desenvolvem esse trabalho e a aprendizagem se realizou de modo colaborativo em sala de aula (cf. ALLEVATO; ONUCHIC, 2008).

Inicialmente alguns alunos participavam menos das plenárias porque tinham

mais dificuldade em justificar seus raciocínios e o desenvolvimento dos problemas, contudo haviam compreendido a matemática envolvida. Com o passar do tempo, percebemos que o trabalho em grupo propiciou um melhor entrosamento dos alunos, que os auxiliou a explicitarem ao grupo suas estratégias com mais clareza de ideias e desenvoltura no raciocínio utilizado para a resolução.

Os alunos argumentaram que estavam acostumados com a rotina de copiar teoria e resolver exercícios a partir de exemplos resolvidos pelo professor e que esta abordagem era diferente por desafiá-los a utilizarem seu raciocínio.

Ao utilizarmos a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação proposta por Allevato e Onuchic (2008), o ponto de partida das atividades matemáticas não se concentra na definição ou conceito exposto pelo professor, mas no problema. Os problemas utilizados não são exercícios no qual o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória. Os problemas estudados representaram uma verdadeira dificuldade, se constituíram como um obstáculo a ser transposto pelos alunos. Para resolverem os problemas eles precisaram usar estratégias diversificadas, o que contribuiu para obtenção de conhecimento matemático e não apenas para a memorização de técnicas e algoritmos.

A aprendizagem de Matemática que nos propomos é mais do que aprender técnicas de utilização imediata. Diferentemente de muitas escolas que utilizam essa prática, mudamos o foco dos algoritmos para a compreensão buscando desenvolver nos alunos o pensamento de alto nível, raciocínios lógicos matemáticos que os motivem e interessem. Aprender matemática através de problemas envolve construir ferramentas conceituais, criar significados, interpretar problemas, preparar-se para equacioná-los ou resolvê-los, desenvolver o raciocínio lógico, a abstração, a capacidade de compreender, imaginar e extrapolar (GROENWALD, NUNES, 2007).

Por isso, trabalhamos resolução de problemas de forma a permitir ao aluno construir conhecimento para entender a Matemática que o rodeia, compreender a geometria, a utilização de gráficos, dados estatísticos, probabilidade e demais conteúdos que desenvolvem a estrutura cognitiva do aluno.

Nos grupos, os alunos eram obrigados a utilizar a linguagem oral para se comunicar com os seus pares e isso gerou neles uma atitude de respeito com a maneira de resolução do colega, confiança em expor suas ideias e esforço em contribuir para a resolução dos problemas no grupo. Esse trabalho propiciou um maior engajamento deles no processo de ensino-aprendizagem de matemática e promoveu uma maior interação entre eles e o professor.

Eles precisaram mudar a rotina de que estavam acostumados em sala de aula, da posição de mero espectador para atuar, resolver problemas e isso exigiu conhecimento, tempo, comprometimento e perseverança. Os alunos aumentaram seu gosto pela matemática e sua auto-estima ao se perceberem como seres individuais e únicos, capazes de pensar e de contribuir com o grupo. Para resolverem os desafios demonstraram criatividade, criticidade e colaboração na realização das atividades.

Consideramos que o objetivo do PIC de estimular a criatividade dos alunos medalistas da OBMEP por meio do confronto com problemas interessantes da Matemática foi alcançado. Também como proposto no PIC, lhes foi exigido o rigor na leitura e na escrita de resultados, na aplicação de técnicas e métodos e na independência do raciocínio analítico.

Concordamos com Onuchic e Allevato (2011) que a resolução de problemas a partir dessa metodologia está centrada nos alunos e na preocupação sobre as ideias matemáticas e sobre o dar sentido. Em decorrência disso, a resolução de problemas consegue: 1) ampliar o poder matemático nos alunos, ou seja, a capacidade de pensar matematicamente e usar diferentes estratégias em diferentes problemas, proporcionando o aumento da compreensão dos conteúdos e conceitos matemáticos; 2) aumentar a crença de que os alunos são capazes de aprender fazendo matemática e de que ela faz sentido; 3) desenvolver confiança e a auto-estima dos alunos; 4) fornecer dados de avaliação contínua, que podem contribuir para a tomada de decisões instrucionais e para auxiliar os alunos a adquirir sucesso com a matemática; 5) obter bons resultados na avaliação dos professores que a utilizam, por constatarem que os alunos desenvolvem a compreensão por seus próprios raciocínios; 6) aliar a construção matemática do aluno com a formalização dos conceitos e teorias matemáticas feitas pelo professor.

Neste contexto, a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação promoveu um ensino apoiado na atividade do aluno, com preocupação na compreensão do conhecimento possibilitando um trabalho autônomo e criativo, fortemente comprometido com a construção do conhecimento matemático.

A participação de apenas seis alunos no PIC favoreceu o desenvolvimento desse trabalho, pois conseguimos visualizar o progresso dos alunos na construção do seu conhecimento matemático a partir da resolução dos problemas em sala de aula, acompanhando de perto seu raciocínio no momento de circular entre os grupos e na plenária.

Os problemas utilizados foram bem aceitos pelos alunos, assim como o uso da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação, que após um período de estranhamento por parte dos alunos e conhecimento da proposta norteou as ações e direcionou o processo educacional.

Essa metodologia permitiu aos alunos falar livremente, argumentar, discutir, escrever e explicar os resultados matemáticos encontrados, tornando-os cada vez mais autônomos. Os alunos não ouviram passivamente, mas participaram da construção do conhecimento matemático e o professor agiu como mediador e condutor de todo o processo.

No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos foram abordadas mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisaram desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las, pois um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um

processo operatório não levaria a construção de novos conhecimentos. Segundo Freire (1996, p. 26), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”.

As estratégias usadas pelos alunos contribuíram para que um conceito matemático fosse construído articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações feitas por eles. Assim, os alunos construíram um campo de conceitos que toma sentido num campo de problemas, e não um conceito isolado em resposta a um problema particular.

Para adquirir novos conhecimentos foi exigido um esforço do aluno em tentar usar os conhecimentos já anteriormente construídos, descobrir caminhos novos, decidir quais iniciativas tomar para resolver o problema, trabalhar colaborativamente, relacionar ideias e discutir o que deve ser feito para chegar à solução. Dessa forma, ao utilizar esta metodologia, os alunos atuaram como co-construtores de seu conhecimento durante a resolução dos problemas propostos.

Pode-se perceber que a metodologia de resolução de problemas permitiu aos alunos resolverem as atividades através de várias estratégias, que foram construídas a partir dos conhecimentos anteriores, persistência e trabalho colaborativo. Pois a solução de problemas baseou-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exigiram dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento.

Ao se ensinar Matemática através da resolução de problemas usando essa metodologia, os problemas se tornaram importantes como um primeiro passo para compreender novos conceitos matemáticos, ou seja, os problemas se constituíram como forma para se aprender Matemática. O problema passou a ser olhado como um agente que pode desencadear um processo de construção do conhecimento.

A resolução de problemas foi considerada como uma metodologia capaz de contribuir para alcançar os objetivos do PIC de desenvolver nos alunos habilidades de sistematização, generalização, analogia e capacidade de aprender por conta própria ou em colaboração com os demais colegas. Neste contexto, ela tornou-se uma alternativa viável para promover o gosto pelo ensino de matemática e proporcionar oportunidades para os alunos adquirirem autonomia para estudar e se desenvolverem intelectualmente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do PIC ao participarem da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação através da resolução de problemas desenvolveram-se intelectualmente ao serem bastante participativos e críticos, mostrando interesse em realizar as atividades, o que corrobora com a ideia de que ensinar Matemática através da resolução de problemas é uma abordagem consistente com o Programa de Iniciação Científica

Júnior.

Essa metodologia despertou maior interesse e motivação dos alunos pela matemática, além de favorecer a autonomia para a resolução, a facilidade de expressão escrita e oral, elaboração de conjecturas e a argumentação, o que permitiu a compreensão da matemática através da resolução de problemas.

Apesar de não ser simples a utilização de resolução de problemas como metodologia de trabalho por profissionais da educação, o seu uso deve ser incentivado, pois seus resultados revelam que os alunos aumentaram sua auto-estima, demonstraram criatividade, criticidade e colaboração na realização das atividades.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N.S.G.; ONUCHIC, L.R. Teaching mathematics in the classroom through problem solving. In: **Research and Development in Problem Solving in Mathematics Education**, ICME, México, 2008, p. 59-70.

FREIRE, P. **A psicopedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 16 edição, 1996.

GROENWALD, C. L. O.; NUNES, G. da S. Currículo de matemática no ensino básico: a importância do desenvolvimento dos pensamentos de alto nível. **Relime**, México, v. 10, n. 1, março 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362007000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 maio 2015.

KILPATRICK, J.; SILVER. E.A. **Learning Mathematics for New Century**. Yearbook 2000, NCTM, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org). **Educação Matemática - pesquisa em movimento**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 213-231.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. In: **BOLEMA**, n. 41, v.25, p.73 -98, 2011.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1994.

VAN DE WALLE, J. A. ; LOVIN, L. H. **Matemática no ensino Fundamental**: Formação de professores e aplicação em sala de aula. Trad. Paulo Henrique Colonese. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOVIMENTOS SOCIAIS E CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Raquel Moura de Sousa

Universidade Católica de Brasília

Mestrado em Educação

RESUMO: Este artigo tem por objetivo a análise de como se configurou o movimento social de luta pelo controle social no âmbito da educação básica pública. Inicialmente, cabe apresentar um histórico acerca do movimento social de luta por uma educação pública de qualidade, para, em seguida, identificar como o controle social se constitui na educação básica pública. Por fim, este trabalho busca apresentar os desafios contemporâneos que envolvem os conselhos de controle social na educação.

PALAVRAS-CHAVE: movimento social; educação; controle social.

ABSTRACT: This article aims at analyzing how the social movement of struggle for social control in the context of public basic education was configured. Initially, it is important to present a history about the social movement to fight for a quality public education, and then to identify how social control constitutes public basic education. Finally, this paper seeks to present the contemporary challenges that involve the boards of social control in education.

KEYWORDS: social movement; education; social control.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO: HISTÓRICO ACERCA DO MOVIMENTO SOCIAL DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Os movimentos sociais são “grupos com ações organizadas, institucionalizadas ou não, na luta por questões que, se não os afetam diretamente, atingem seus valores e as suas crenças” (BRAGA, 2011, p. 85).

Os movimentos sociais de luta pela educação têm caráter histórico, com pontos e episódios relevantes para a compreensão da evolução desse direito social. E não há como falar da história da educação brasileira sem mencionar as ideias de um dos pioneiros na luta pelo ensino público de qualidade: Anísio Teixeira. O educador despertava para o poder que a educação tem de transformar o país, “esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência” (TEIXEIRA, 1957, p. 122)

Fundamentada em um modelo de colonização associado à religião, a educação por quase duzentos e dez anos foi intensamente influenciada pela Coroa e Igreja Católica, vedando a criação de universidades e negando o direito à educação a gerações diversas por longo tempo (BRAGA, 2011).

Anísio Teixeira (1957, p. 87), grande

conhecedor da história da sociedade brasileira, afirma que bastaria apontar a história do Brasil monárquico para saber que entre “a escola primária (...) entre a ‘escola régia’ e a Academia, nenhuma educação dava o Governo ao povo”.

Com a Proclamação da República em 1889, surge um novo regime de governo que prevê direitos iguais, inclusive à Educação. Dessa fase da Educação brasileira cabe destacar o triunfo do princípio federativo onde consagrou-se o regime de descentralização, de forma que o ensino primário e secundário ficou sob a responsabilidade dos planos locais.

A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a ‘proclamação’ de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Ora, longe de estarmos preparados para isto e muito pelo contrário, dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que, dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o tivéssemos preparado (TEIXEIRA, 1957, p. 95 - 96).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha um projeto de renovação educacional do país e tinha como finalidade oferecer diretrizes para uma política de educação. O Manifesto se constituiu em um documento, intitulado ‘A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo’, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Defendia uma escola pública, laica e gratuita, e “o direito à Educação adquire novo e revigorante impulso” (CUNHA, 2013, p. 36).

Sob a influência dos educadores signatários do Manifesto, a Constituição de 1934 assegurou o direito de todos à Educação e trouxe grandes avanços como

a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, o plano nacional de Educação e a institucionalização dos Conselhos de Educação. E para que essas medidas se tornassem efetivas, adotou-se a obrigatoriedade de destinar um percentual dos impostos para a Educação, percentuais diferenciados para a União, Estados e Municípios. Tal determinação sempre vigorou quando o País republicano usufruiu de regimes democráticos e a perdeu toda vez que esteve sob regimes autoritários (CURY, 2013, p. 109).

Em 1937, com o início do Estado Novo, Getúlio Vargas outorga uma nova Constituição, bem diferente da de 1934, e o direito à Educação sofre retrocesso e fica restrito aos mais necessitados (CUNHA, 2013). A ação educacional viu-se refém do autoritarismo e foi associada à necessidade de mão de obra para o processo de industrialização nascente.

A partir de 1945, com o fim do Estado Novo, a democracia foi restaurada e a luta pelo direito à Educação foi retomada.

Em âmbito internacional, a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, representou para o direito à Educação um avanço sem precedentes. No plano nacional, destaca-se a nova Constituição promulgada em 1946, a qual firmou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e vinculou recursos (CUNHA, 2013, p. 38).

O histórico movimento pela escola pública constitui um dos pontos altos da luta pelo direito à Educação. Cabe destacar, dessa forma, dois eventos marcantes: a conferência de Anísio Teixeira (1956) e o Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados (1959), redigido por Fernando de Azevedo (CUNHA, 2013).

Após a Constituição de 1946, amplo debate mobilizou parlamentares e sociedade civil, o qual resultou na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/1961). Marco nas políticas públicas do setor, uma das grandes contribuições da referida Lei foi a criação do Conselho Federal de Educação, com a intenção de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Com o golpe militar de 1964, foi instaurada no Brasil sua segunda ditadura. No campo educacional houve realizações como: a lei do salário-educação, o plano nacional de pós-graduação e a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos. Apesar de tais medidas, “o cerceamento das liberdades, onde quer que prevaleça, haverá sempre de impedir o desenvolvimento pleno do direito à Educação que é multidimensional e requer visão estadista do desenvolvimento” (CUNHA, 2013, p. 42).

Na década de 1980, a luta pela redemocratização do País mobilizou a sociedade civil brasileira e encontrou no corpo docente uma representação significativa na luta pelos direitos à Educação. Com a ascensão dos movimentos sociais, essa grande mobilização organizada com a participação dos diversos segmentos sociais desembocou na maior conquista dos últimos anos: a Constituição de 1988.

Com a Carta Magna, a educação foi consagrada como direito público subjetivo e sua não oferta pelo poder público pode, inclusive, implicar em responsabilidade de autoridade competente. Em linhas gerais, é possível observar em nossa Constituição a influência dos ideais libertários da Revolução Francesa, momento histórico em que se rompeu com a ideia de reserva do conhecimento para alguns privilegiados e se institucionalizou o direito de aprender para todos (CURY, 2013).

Após a Constituição de 1988, quatro acontecimentos deram maior impulso ao direito à Educação: Declaração Mundial de Educação para Todos (e logo após a elaboração do Plano Decenal de Educação - concluído em 1994); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); FUNDEF (1996) – garantir que o dinheiro fosse alocado onde estivesse o aluno. (CUNHA, 2013).

A luta pelo direito à Educação continuou: Plano Nacional de Educação (2001 – 2010); Movimento Todos pela Educação (2006); FUNDEB (2006 – em substituição ao FUNDEF, no intuito de beneficiar toda a educação básica) e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007). Apesar de cada acontecimento conter suas características peculiares, eles têm em comum o objetivo de assegurar uma Educação Básica de qualidade para todos.

Não obstante os movimentos citados, a história da educação brasileira, marcada por um passado de omissão e indiferença, reflete o retardamento do nosso desenvolvimento educacional, ao passo que outros países já tinham clareza quanto ao

papel da Educação para o desenvolvimento de uma nação. O país não acompanhou o processo de educação sistemática generalizada conforme uma sociedade igualitária exige e ficou por muito tempo indiferente à necessidade de Educação pública para todos.

Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a defasagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico (TEIXEIRA, 1957, p. 77).

É possível perceber na obra de Anísio Teixeira uma análise acerca da herança cultural que o Brasil carrega de suas raízes ibéricas, bem como a vitalidade do passado, inclusive no que tange ao regime democrático:

...não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes” (TEIXEIRA, 1957, p. 95).

Sua ideia dialoga com o emblemático argumento do historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Holanda: “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios” (HOLANDA, 2014, p. 192). Como em Buarque de Holanda, há também em Anísio Teixeira um lamento em relação a forte cultura de cunho privatista que dificulta a consolidação da democracia.

O estudo do passado diante do breve panorama apresentado permite compreender que a evolução da educação como um direito social se confunde com a história da política e da democracia brasileira. A aspiração por uma educação universal e gratuita começa a ser cogitada bem mais tarde em nosso país, em uma época que se caracteriza por outras reivindicações sociais, de caráter econômico (TEIXEIRA, 1957). Isso ocorre porque, ao longo da história educacional brasileira, a Educação foi considerada privilégio para poucas pessoas. O país “teve uma trajetória peculiar no que se refere à relação Educação e direito à Educação. Nem sempre a realidade correspondeu ou tem correspondido aos avanços postos nos dispositivos do ordenamento jurídico” (CURY, 2013, p. 107). Prova disso é a nossa atual Constituição, que dispõe a Educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família. No entanto, para a materialização desse direito, muitos são os desafios enfrentados.

2 | DESCENTRALIZAÇÃO EDUCACIONAL E O CONTROLE SOCIAL

A descentralização ocupa especial destaque na obra de Anísio Teixeira, que a considera uma solução racional, inteligente e absolutamente segura para o crescimento gradual dos sistemas escolares:

Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais (TEIXEIRA, 1957, p. 53).

Em suas concepções acerca de uma possível reforma educacional, o educador entendia a descentralização como um “ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização” (TEIXEIRA, 1957, p. 55).

É importante ressaltar, contudo, que a perspectiva de descentralização na educação utilizada por Anísio Teixeira se vincula a uma concepção vigente àquele contexto histórico. “Em linhas gerais, a descentralização representava a transferência de poderes do governo federal para as unidades da federação” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 594).

Com a Constituição de 1988, além da conquista do direito à educação e da ênfase dada aos direitos sociais, a Carta Magna reconhece os municípios como entes federativos e lhes confere novas atribuições as quais “inauguram um novo cenário em termos de descentralização no contexto das relações entre as esferas de governo” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 594).

Nessa perspectiva, o processo de descentralização no contexto educacional torna-se mais amplo que a relação entre governo central e governos locais, e adquire conotação mais complexa com foco para a delegação de poderes e transferência de recursos às escolas (NOVAES; FIALHO, 2010).

Diante dessa conjuntura de descentralização político-administrativa foram geradas as conquistas para atuação do controle social na educação, a qual pressupõe um “conjunto de ações realizadas pelos cidadãos para acompanhar, fiscalizar e intervir nas políticas públicas do Estado, nos níveis federal, estadual e municipal de gestão” (SILVA E LANGHOLZ, 2017, p. 161).

Braga (2011) destaca que, diante da alternância de regimes democráticos e autoritários que o Brasil vivenciou, o controle social apresenta uma ideia vinculada à sociedade republicana, constitucional e democrática. À luz dessa ideia, o controle social pressupõe uma relação de interdependência entre diferentes instâncias do poder público e da sociedade civil, e pode ser feito por qualquer cidadão, individualmente, ou por um grupo de pessoas.

3 | CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Para Modenesi, Nascimento e Souza (2014, p. 2), a “gestão democrática constitui pilar fundamental de uma educação básica com qualidade social”. Devidamente amparada pela legislação, está prevista na Constituição Federal (inciso VI, art. 206) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (art. 14). Sua efetivação está prevista, ainda, na meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024).

Cury (2013, p. 115) afirma que a gestão democrática adentra em nossa Constituição “como forma dialogal e participativa que vai desde o gestor responsável pelo sistema de ensino até o gestor do estabelecimento, em diálogo também com a comunidade educacional”. Os conselhos de controle social estão inseridos nesse contexto de gestão democrática, em que devem ser ocupados os diversos espaços de participação.

O Portal da Transparência do Governo Federal define os conselhos como espaços públicos de composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil, de natureza deliberativa e consultiva, cuja função é formular e controlar a execução das políticas públicas. E Braga (2011, p. 78), ao dissertar sobre o controle social da educação básica pública, define os conselhos como “órgãos que tomam suas decisões e ações por meio de discussões, diálogos coletivos e conflitos, e normalmente representam coletividades maiores, na execução de tarefas do interesse dessas, nos moldes da democracia representativa”.

Com a Constituição de 1988, houve um estímulo a criação de conselhos “ocupando espaços próprios na autonomia dos municípios, inerente ao regime federativo” (MODENESI; NASCIMENTO; SOUZA; 2014, p. 2). Nesse sentido, cumpre citar algumas das políticas educacionais com processo de descentralização de recursos, as quais ensejaram a criação de conselhos de acompanhamento e controle social e são destinadas aos alunos da educação básica pública:

Política Pública Educacional	Conselho de Acompanhamento
<p data-bbox="422 1585 871 1644">Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE):</p> <p data-bbox="422 1722 871 1910">O governo federal repassa valores financeiros de caráter suplementar a estados, municípios e escolas federais, a fim de oferecer alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional.</p>	<p data-bbox="890 1568 1406 1599">Conselho de Alimentação Escolar -CAE:</p> <p data-bbox="890 1675 1453 1928">Responsável por acompanhar e monitorar os recursos federais repassados pelo FNDE para a alimentação escolar e garantir boas práticas de sanitárias e de higiene dos alimentos. Entre as atribuições desse Conselho, destaca-se a análise da prestação de contas do gestor para a emissão de Parecer Conclusivo acerca da execução do Programa.</p>

<p>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB):</p> <p>Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.</p>	<p>O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb – CACS:</p> <p>Sua função principal é acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, no âmbito das esferas municipal, estadual e federal. O Conselho do Fundeb não é uma nova instância de controle, mas sim de representação social, não devendo, portanto, ser confundido com o controle interno (executado pelo próprio Poder Executivo), nem com o controle externo, a cargo do Tribunal de Contas.</p>
<p>Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE):</p> <p>Transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.</p>	<p>O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb – CACS:</p> <p>Responsável por fiscalizar o transporte escolar nos respectivos entes federados, também analisa em primeira instância as prestações de contas elaboradas pelos estados, Distrito Federal e municípios.</p>

Quadro 1

Fonte: Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

O controle social na área educacional ficou evidenciado quando foram instituídos os conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, a partir da Lei nº 11.494/2007. A partir das políticas educacionais elencadas acima, os conselhos (CAE e CACS) tornaram-se espaços potenciais de participação democrática para as atividades de acompanhamento dos recursos financeiros públicos da educação básica pública. De acordo com os critérios de composição dos referidos conselhos, há uma quantidade mínima de conselheiros, com representação de segmentos do governo e presença social, uma vez que “são dialeticamente órgãos do Estado e da sociedade civil” (Braga, 2011, p. 79), conforme demonstrado a seguir:

Composição do CAE (Lei nº 11.947/2009):

- ✓ 1 representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado;
- ✓ 2 representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelo respectivo órgão de representação, a serem escolhidos por meio de assembleia específica;

- ✓ 2 representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, escolhidos por meio de assembleia específica;
- ✓ 2 representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica.

Composição do CACS (LEI nº 11.494/2007):

- ✓ 2 representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;
- ✓ 1 representante dos professores da educação básica pública;
- ✓ 1 representante dos diretores das escolas básicas públicas;
- ✓ 1 representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas;
- ✓ 2 representantes dos pais de alunos da educação básica pública;
- ✓ 2 representantes dos estudantes da educação básica pública, sendo um deles indicado pela entidade de estudantes secundaristas.

A criação dos conselhos como instâncias formais de representação e de controle social decorre de Lei que lhe atribui funções e os seus integrantes tornam-se agentes públicos, uma vez que realizam atividades em nome do Estado. “Em outros termos, o conselheiro, enquanto gestor público deve combinar o cidadão que ele é com o profissionalismo próprio de um agente público no interior de um órgão colegiado a serviço de um direito dos cidadãos” (MODENESI; NASCIMENTO; SOUZA; 2014, p. 7).

Os conselheiros do CAE e do CACS, muito além de cidadãos comuns, devem atuar conforme as atribuições legais definidas e emitir manifestações conclusivas acerca da utilização dos recursos públicos nas políticas públicas educacionais. Para além do viés fiscalizatório no que tange ao disciplinamento dos recursos financeiros alocados, os conselhos estão inseridos no contexto da gestão democrática e representam a ênfase do controle social na política educacional, como instrumentos de garantia de direitos e emancipação.

4 | DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS E DESAFIOS DOS CONSELHOS DE CONTROLE SOCIAL

Modenesi, Nascimento e Souza (2014, p. 7) conceituam cidadania como “o estado

de pertencer a uma comunidade capaz de lutar pelos direitos de seus integrantes como o ‘direito de ter direitos’”. Nessa linha de pensamento, a “cidadania é o começo de tudo. Ou o fim de tudo. Começo de uma vida de sentidos e de novos horizontes. Fim da ignorância e da alienação” (CUNHA, 2013, p. 31).

Destarte, “Educação e cidadania são duas faces de uma mesma moeda, faces interdependentes e estratégicas na luta contra a pobreza material, política, social e educacional” (CUNHA, 2013, p. 31). A cidadania se constitui como o direito de participar da vida política do país e o controle social torna-se, portanto, um instrumento político, uma maneira de agir pela qual os cidadãos interferem na gestão pública e na luta pelos seus direitos.

O Plano Nacional de Educação, de acordo com as estratégias propostas a partir da Meta 19, sugere os conselhos como instrumentos consolidados da gestão democrática para os quais “há necessidade de capacitação técnica dos conselheiros para conservar e qualificar seu caráter deliberativo diante de irregularidades constatadas” (SILVA; LANGHOLZ, 2017, p. 160).

A constituição dos conselhos de controle social, tais como o CAE e o CACS, representa reais possibilidades de execução de políticas públicas mais democráticas, *pari passu* apresentam dimensões contraditórias e conflitivas:

há, por um lado, um movimento que se insere nas reivindicações das últimas décadas por mais participação direta da sociedade na gestão pública e, por outro lado, um movimento que se situa nos processos de ‘barateamento’ do aparelho do Estado (WATHIER, 2016, p. 1).

Na atual conjuntura, muitos são os desafios encontrados para a efetivação dos conselhos como espaços de controle social. De acordo com os estudos de Braga (2011), problemas como falta de estrutura e apoio ao trabalho dos conselheiros atingem o efetivo funcionamento dos conselhos. Em um conselho gestado para a fiscalização de programas governamentais na área de educação, há, ainda, dificuldades operacionais como os mercados cartelizados, as dificuldades de fiscalização, riscos de desvios, dentre outras situações, que fazem o controle da política educacional ser mais complexo, fato agravado pelo perfil de descentralização.

Outra dimensão conflitiva, que reflete em grande desafio, diz respeito às leis que instituem os conselhos. Pela via da legislação ‘imposta pelo centro’ (TEIXEIRA, 1959), os conselheiros assumem algumas responsabilidades de controle social em substituição às tarefas do Estado. “Com isso, para atenderem à letra da lei, o acompanhamento tende a se focar demasiadamente no dinheiro e menos no direito à educação, que haveria de ser a preocupação primordial no controle social” (WALTHIER, 2016, p. 7).

Considerar os conselhos de acompanhamento e controle social como espaços importantes de participação não exclui o exercício que nossa sociedade ainda tem de fazer com relação à participação efetiva nos diversos estágios da política pública, como espaços de luta e garantia de direitos. Nesse aspecto, os conselhos de

acompanhamento e controle social precisam se fortalecer enquanto canais de diálogo entre o Estado e a sociedade civil.

O movimento social de luta por uma educação de qualidade deve continuar e os conselhos tem um importante papel nesse processo. As práticas concretas de controle social dos conselhos depende do conhecimento e apropriação das atribuições por parte dos conselheiros, bem como de mecanismos que permitam acompanhar o destino dos recursos (se realmente chegam a todos os beneficiários), em ações de qualidade social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história de luta pela educação como um direito, a influência de Anísio Teixeira é própria de um pensador social dos mais profundos e permite avançar no sentido de compreender que:

Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quiçá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, dentro da aceleração do processo histórico, impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quanto nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exata ou adequadamente (TEIXEIRA, 1957, p. 82).

A partir de tais ideias, cabe uma reflexão: a luta por uma educação de qualidade é uma luta que está longe de ser concluída. Há muito a ser conquistado na educação brasileira, inclusive no que tange à participação na vida social e política, “cujo soberano é o próprio cidadão” (TEIXEIRA, 1957, p. 49/50).

A atualidade do pensamento de Anísio reside, ainda, no fato de que com “a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação” (TEIXEIRA, 1957, p. 102).

A educação como um direito social exerce papel fundamental para o fortalecimento da cidadania em uma sociedade democrática. Para a garantia de tal direito, os conselhos de controle social da educação, como o CAE e o CACS, devem atuar na verificação da aplicação dos recursos públicos, bem como no acompanhamento da execução das políticas educacionais. Contudo, muitos são os desafios para sua efetivação como espaços de controle social.

A experiência da gestão democrática da educação por meio dos conselhos de acompanhamento e controle social ainda é incipiente. A efetivação da atuação dos conselhos de acompanhamento e controle social ainda é difícil de ser acompanhada e reflete dimensões contraditórias e conflitivas, uma vez que representam a possibilidade para políticas públicas mais democráticas *pari passu* podem representar um afastamento do Estado na garantia da educação como um direito social.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. **O controle social da educação básica pública: a atuação dos conselheiros do Fundeb**. Brasília, 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- _____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
- CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In: ABMP – Todos pela Educação. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 31-51.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Do direito de aprender: base do direito à Educação. In: ABMP – Todos pela Educação. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. P. 104 - 116.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Página Eletrônica: www.fnde.gov.br
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2014.
- MODENESI, Thiago Vasconcellos; NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do; SOUZA, Edilson Fernandes de. Os Conselhos Municipais de Educação: um espaço de exercício da cidadania? In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais Eletrônicos**. Porto/Portugal: 2014.
- NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v.26, n.3, p. 585-602, set./dez. 2010.
- PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Controle Social**. Disponível em:
<http://www.portaldatransparencia.gov.br/controlesocial/ConselhosMunicipaiseControleSocial.asp>. Acesso em: 13/11/2017.
- SILVA, Simão Pereira da; LANGHOLZ, John Gonçalves. O Controle Social na Atuação do FUNDEB: uma análise no município de Nanuque-MG. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social**. v.1, n.1, p. 160-181. 1/2017.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.
- WATHIER, Valdoir Pedro; GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. Controle Social ou Barateamento Estatal?. In: V Congresso Ibero-Americano / VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...** Goiânia: Biblioteca da ANPAE, 2016. v. 41.

O CERRADO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS: UM ESTUDO NAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE GOIÁS

Franciane Prado Gonçalves

Secretaria Municipal de Educação Rio Verde-
Goiás

Tatiane Rodrigues Souza

Universidade Federal de Jatai- Jatai- Goiás

RESUMO: O presente trabalho advém de reflexões embasadas na pesquisa desenvolvida do programa de mestrado em Geografia UFG/ Regional Jataí. Tem como objetivo compreender a concepção dos alunos sobre o Cerrado. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, consiste em levantamentos bibliográficos, composto por livros, artigos, dissertações, além da aplicação de questionários semi-estruturado com questões abertas. Os resultados apresentados demonstram que 67% dos alunos representam o Cerrado enquanto natureza. Nota-se que as influências de suas concepções sobre o Cerrado, baseiam-se nos elementos naturais, desconsiderando os outros elementos que compõem o território do Cerrado.

PALAVRAS-CHAVE: Cerrado, Lugar, Aluno.

ABSTRACT: The present work comes from reflections based on the developed research of the masters program in Geography UFG / Jataí Regional. Its objective is to understand the students' conception of the Cerrado. The methodology used for the development of this research consists of bibliographical surveys,

composed of books, articles, dissertations, and the application of semi-structured questionnaires with open questions. The results show that 67% of the students represent the Cerrado as nature. It is noted that the influences of its conceptions about the Cerrado, are based on the natural elements, disregarding the other elements that compose the Cerrado territory.

KEYWORDS: Cerrado, Place, Student.

1 | INTRODUÇÃO

O Cerrado é um termo de múltiplos sentidos: além de nomear o bioma, também designa seus tipos de vegetação, as formas de vegetação que o compõe, bem como pode qualificar cerrados, campos, os cerrados *stricto sensu*, os cerradões, as matas secas, as matas úmidas (de galeria e ciliares), veredas (buritizais) e formações brejosas. Esta pluralidade de sentidos pode dificultar uma conceituação única, mas reflete a imensa diversidade da região.

Entretanto, essa imensa diversidade do território do Cerrado, atualmente, passa por graves problemas, correspondentes às características dessa vegetação, que possibilitaram a inserção da produção agrícola que, por conseguinte, acarretou problemas tanto no âmbito ambiental quanto social.

Portanto procuramos compreender a concepção dos alunos sobre o Cerrado, entendendo a partir de suas respostas quais são suas representações realizadas, haja vista que esse tema de suma importância, pois os alunos encontram-se na área do Cerrado, como então eles relacionam o lugar de suas vivências com os conteúdos que aprende nas aulas de Geografia.

2 | OBJETIVOS

Dessa forma, o trabalho teve como objetivo geral compreender a concepção dos alunos do ensino fundamental II das escolas rurais no município de Rio Verde sobre o Cerrado dos alunos. Para se chegar ao objetivo geral do trabalho, têm-se como base o seguinte objetivo específico: 1) especificar a categoria lugar no sentido de pertencimento, como subsídio para verificar aprendizagem do educando.

3 | METODOLOGIA

Ocupando uma área de 8.415,40 km, Rio Verde está localizado na microrregião Sudoeste do Estado de Goiás, Centro-Oeste brasileiro. Segundo o censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total é de 176.424 habitantes, sendo 163.540 na área urbana e 12.884 na área rural.

A pesquisa tem como recorte duas escolas rurais do município de Rio Verde, que são seguintes escolas; Escola Municipal Rural Ensino Fundamental Cabeceira Alta; Escola Municipal Rural Vale do Rio Doce, participaram da pesquisa os alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa consistem em levantamentos bibliográficos, compostos por livros, artigos, dissertações. Aplicamos 80 questionários para os alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental II, com questões semiestruturadas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A tessitura do lugar na aprendizagem do aluno

Em uma folha qualquer é possível representar os bons amigos, a escola, o lar, podendo assim ser revelado o lugar proporcionado aos alunos que demonstre o lugar que permeia suas relações identidades e o sentimento de pertencimento ao lugar em que vive. Necessário considerar como indispensável que o ‘lugar’ possibilita entrar em contato com o mundo. Santos (1998,p.35) “ O lugar é um ponto do mundo onde se realizam algumas das possibilidades deste último. O lugar é parte do mundo e desempenha um papel em sua história”. Comporta vários fatores que exercem a

peculiaridade e especificidades dos lugares e, ao mesmo tempo, está inserida no mundo. Santos (2000,p.112) “Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. ” Nessa dualidade entre global versus local é que se materializa o lugar.

O lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana mais, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e da realização de resistência á globalização. (CAVALCANTI 2002, p.36).

Em relação ao papel da Geografia, observa-se que, independentemente da Geografia escolar no ensino formal, ela também circula na vida dos alunos cotidianamente, está presente nos bairros, na cidade e no espaço. Considerando o espaço vivido do/pelo aluno é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida. Portanto, deve-se considerar que o aluno traz consigo, para dentro da escola, suas experiências de vida conforme seu lugar.

Neste sentido, é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. Na pratica cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar) (CAVALCANTI, 2005, p.68).

Levando em consideração a Geografia escolar como uma atuação de um modo específico de raciocínio, de interpretar a realidade e as relações dos acontecimentos espaciais, demonstra-se que ela é mais do que uma disciplina que aplica os dados e informações sobre lugares para que sejam decorados. Ressalta-se a importância em estudar de forma que se relacionam as vivências sócio-espaciais dos alunos e a Geografia ensinada em sala de aula. Não muito raro, nas nossas aulas de Geografia, esquecemos a própria realidade em detrimento do mundo que não nos pertence.

Em geral se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, se fazem descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino consequente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais. (CALLAI, 2001.p.143)

Dessa maneira, o estudo do lugar como uma forma de aprendizado no ensino de Geografia torna se muito significativo, em razão de se tratar do espaço particular do aluno, mas que está entrelaçado em relações mais amplas, possibilitando ao aluno uma própria autonomia do seu conhecimento.

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a historia do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrario, os lugares são repletos de historia e situam – se concretamente

em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado / entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI, 2005.p.236)

Nesse contexto, a valorização das experiências pessoais dos alunos, a Geografia ensinada em sala de aula deve instigar aos alunos suas experiências vivenciadas, sendo primordial que ocorra uma relação com suas experiências para compreender a visão que os alunos possuem diante de suas relações com os lugares. Nesse sentido defende que:

Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza. Por exemplo, por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas das cidades descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? (FREIRE, 2001.p.33)

Portanto, deve ocorrer um processo de interação entre o professor e o aluno, onde o professor não deve estar pautado somente nos livros didáticos, na organização e transmissão de conteúdos que são importantes em sala de aula, mas também, que ocorram momentos de indagações e instigação aos alunos despertando suas experiências vivenciadas, suas relações com os lugares e mundo. Isso possibilitaria uma relação de troca que permita ao aluno ter uma voz ativa no processo de aprendizagem, possibilitando uma troca mútua de conhecimento entre aluno e professor, proporcionado ao aluno a sua leitura de mundo. No Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em 1981, Paulo Freire (2001) afirmou em seu texto de abertura.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Dessa forma, o aluno possui sua bagagem de leitura do mundo, salienta-se que deve ser valorizada a aquisição do conhecimento que tem como um de seus principais requisitos para a aprendizagem da leitura seja dentro ou fora do espaço escolar.

A ideia de que a educação não pode ser um depósito de informações do educador sobre o educando. O educador não é o único que tem conhecimento, contudo, ele tem uma obrigação com seus educandos e tem também uma autoridade que lhe foi outorgada pelos seus saberes específicos na área da docência. Todavia não levar em consideração o conhecimento e a cultura dos educandos é desrespeitar todo um conhecimento adquirido durante sua vivência fora da escola. (FREIRE, 1987, p. 67)

Nesta perspectiva, ao permitir-se de fazer a leitura do lugar conhecido, possibilita o processo de compreensão da realidade no dia a dia pelo aluno. Portanto, é a partir do lugar concreto que se podem retirar elementos para pensar o mundo e defrontar com outros lugares não conhecidos. Assim, o lugar possibilita compreender o mundo. Santos (1996, p.258) “por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”.

[...] o mundo, nas condições atuais, visto como um todo é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, reconstitui- nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas também, pelo que ainda não e. O futuro, e não o passado, torna- se a nossa âncora. (SANTOS,2000.p.163)

A possibilidade de compreender é o entendimento do lugar vivido. Torna se significado importante porque busca despertar e demonstrar para os alunos o papel que eles devem conhecer as relações que ocorrem no lugar e no mundo, instigando a tornar-se cidadão crítico e criativo, no sentido de favorecer a leitura plena do mundo.

5 | RESULTADOS

O foco desta pesquisa foi de compreender a concepção dos alunos sobre o Cerrado. Para tal elaborou, no questionário aplicado, questão aberta, possibilitando ao aluno sua expressão sobre o Cerrado. Dessa maneira, elaborou as seguintes questões: 1 – O que é Cerrado para você? Portanto, pretende- se, em primeiro momento, apresentar uma classificação dentro das respostas dos alunos, Cerrado Natureza, Cerrado Humanizado. Cerrado Incógnito.

Diante da classificação, os dados obtidos demonstram que 67 % dos alunos têm a visão do Cerrado enquanto natureza. Cujas respostas estão pautadas somente os elementos da natureza, descreve uma natureza intacta e perfeita. Desprezada a presença do sujeito social e outros elementos. Cerca de 20 % dos alunos apresenta o Cerrado Humanizado destaca o sujeito social, a cultura. No entanto, para 13% dos alunos, suas respostas correspondem ao Cerrado incógnito: as respostas apresentam o Cerrado como algo que não conhecem. Em outras vezes, descreve que o Cerrado está no Nordeste.

Portanto, diante das respostas escritas dos alunos, nota-se como é evidente o predomínio da flora e do clima, assim suas concepções estão pautadas somente nos elementos naturais, a falta da existência do sujeito social e de outros elementos que compõem o Cerrado não é expressa por alguns alunos. Podemos observar segundo relato a seguir.

O cerrado e natureza com varias espécies de arvores, com clima quente com vegetação diferentes e com arvores não tão grandes como em florestas. (Aluna A1, 2015)

Portanto, essas representações permeiam em uma concepção do Cerrado como uma paisagem que contém somente árvores retorcidas e de casca enrugada, em um ambiente seco. Destacando algumas árvores que simbolizam o Cerrado como o ipê. No entanto, há falta expressiva de outros elementos. Perpassam nas representações de alguns alunos.

[...] cerrado apenas a partir da fisionomia vegetal, fez com que os olhares contemporâneos desconsiderassem os demais aspectos que compõem o cerrado, tais como a fauna, a hidrografia, a topografia e, principalmente, a cultura dos povos. Os elementos socioculturais que residem na interação homem- natureza num processo de construção e reconstrução da paisagem do cerrado não foram ou ainda não são registrados por vários olhares. (SILVA, 2005.p.37)

Nesta perspectiva, observa-se que a relação que o aluno tem com seu lugar desconsidera ao mesmo tempo sua existência de fazer parte do território do Cerrado, suas representações podem ser influenciadas por meios de comunicação, em que tem o discurso de apresentar as belezas do Cerrado, mas também a sociedade, os familiares em que pauta no discurso da natureza. Segundo Almeida (2005, p.322) “Há aqueles que defendem o Cerrado pela beleza de suas paisagens, o sacralizam, ufanam- se de um entorno em equilíbrio que outros já consideram caótico”.

Há um grupo de representações dos alunos que enfoca o sujeito social em suas escritas e destaca a preocupação com o desmatamento, explicitando a preocupação com a questão ambiental.

o que eu acho do cerrado e onde vive os animais, aves e tem muitas arvores. mas tem gente que desmata polui o solo o ar e etc. nós podemos acabar com isso pois matar as arvores os animais e aves. O desmatamento tem que acabar. (Aluno A2, 2015)

Diante dessas representações, demonstra-se que os alunos estão atentos às transformações do espaço vivido e cotidiano, uma vez que moram em áreas de forte devastação dos Cerrados e intenso processo de urbanização das cidades. E do discurso mundial sobre a questão ambiental. Portanto, suas representações apresentam preocupação com a natureza, compreendem que o território do Cerrado deve ser preservado.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos demonstram como os educandos compreendem o Cerrado. Assim, a pesquisa provoca-nos a constatar que há um grupo de educandos que percebem o Cerrado somente enquanto natureza, pautando suas representações nos aspectos físicos; nota-se como é evidente o predomínio da flora e do clima, assim as representações estão pautadas somente nos elementos naturais, a falta da existência do sujeito social e de outros elementos que compõem o Cerrado não é expressa

por alguns alunos, no entanto, há um grupo de alunos que compreende em suas representações que o território do Cerrado possui suas características peculiares, como modo de vida, costumes.

O intuito de trabalhar a categoria lugar pauta-se na relação em que os alunos têm com local de moradia, haja vista que o Cerrado apresenta-se muito mais na vivência dos alunos, que estabelecem relação com seu lugar, além das suas influências do seu cotidiano que permeiam nas concepções dos alunos, possibilitando assim como uma ferramenta mediadora para as aulas de Geografia, onde o professor deve valorizar os conhecimentos prévios que o aluno possui. É necessário instigar os alunos a associar os seus conhecimentos adquiridos no cotidiano sobre determinado tema do conhecimento formal de Geografia, valorizando o conhecimento prévio do aluno para facilitar a aprendizagem de novos conhecimentos científicos que lhe serão apresentados.

Com os resultados obtidos na pesquisa consoante às representações que os alunos fazem do Cerrado, será possível, professores, coordenadores e diretores, desenvolverem novas ou diferentes modalidades de ensino. Isso pode melhorar a formação integrada do aluno, especificamente do mundo no qual vive. Ao mesmo tempo, lhe fortalece a consciência para atuar no lugar em que vive.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago. 2005.

CALVACANTI, L. de S. A cidadania, o direito á cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. In:____, **Geografia e práticas do ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 47-70.

_____. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: contexto, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 17ª ed. Rio de Janeiro, 1987.p.67.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 18 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

SANTOS, Milton, **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

_____, **A Natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

_____, **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, Clarinda A. da.S. Antigos e novos olhares viajantes pelas paisagens do Cerrado .In: ALMEIDA, Maria Geralda de (Org).**Tantos Cerrados: Multiplas abordagens sobre a biogeodiversidade e singularidade sociocultural**. Goiânia, Ed Vieira, 2005, p. 21-46.

O CONSELHO ESCOLAR E ATUAÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: BREVES CONSIDERAÇÕES.

José Pedro Garcia Oliveira

Garciaoliveirajp@gmail.com

José Carlos Martns Cardoso

ICED-UFPA

cardosonaza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Conselho Escolar constitui uma ferramenta indispensável no processo de democratização no espaço da escola pública de educação básica, por contribuir na construção de um novo padrão de educação local, regional, nacional e no aperfeiçoamento do princípio da gestão escolar democrática (ABRANCHES, 2003). Seu papel volta-se para os interesses e perspectivas da escola pública na sociedade e comunidade, constituindo-se no motor propulsor de fortalecimento da gestão escolar democrática do ensino público no âmbito da escola, pois é composto pela representação de pais e /ou responsáveis, profissionais da educação, estudantes, servidores, direção e coordenação pedagógica.

Esses segmentos escolares contribuem no planejamento, na organização, no funcionamento, no cumprimento de normas, regras, de critérios, de diretrizes, nas transparências de aplicação dos recursos financeiros destinados à escola, propondo

caminhos mais seguros e eficazes para o conhecimento de todos, soluções para decidir sobre questões pedagógicas, sociais, administrativas, financeiras e culturais assegurando o envolvimento de todos.

O Conselho Escolar é uma instância colegiada, representativa da escola que objetiva a participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola, com funções de natureza normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras dos objetivos, metas e ações previstas pela escola. É uma dimensão em que ocorre frequentes discussões, debates, reflexões e articulações, respeitando-se as finalidades constitucionais, as normas e prerrogativas emanadas pelos órgãos normativos no âmbito federal, estadual e municipal.

Brasil (2004, p. 17), sobre o Conselho Escolar escreve que esse mecanismo trata sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito da escola.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que representam as comunidades escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

Ciseski & Romão, (2001, p. 66) conceituam

o Conselho Escolar como sendo,

um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola –pode ser este espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida.

Desse modo, a atuação dos Conselhos Escolares compreende o robustecer e a autonomia das escolas públicas de educação básica, especificamente no Distrito de Icoaraci, cidade de Belém, Estado Pará, no que se refere ao apoio, as condições de funcionamento, as discussões, os debates, as reflexões, a participação, os processos de escolha e composição de seus representantes e a importância desse instrumento no âmbito da escola, quanto a deliberação e a defesa dos interesses pedagógicos, administrativos e da comunidade escolar.

Nesse percurso histórico e social, esse mecanismo se configura como espaço de participação coletivo de todos os segmentos escolares, de deliberação, aconselhamento e controle, como também órgão corresponsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas, embora, em muitos casos, sua função se reduza a aprovação da prestação de contas, aplicação ou encaminhamento de medidas disciplinares.

O cenário, envolve a atuação desse colegiado nas escolas públicas de educação básica da rede estadual do Distrito de Icoaraci-Belém-Pá, particularmente as que estão sob a jurisdição da Unidade SEDUC na Escola (USE 13) -Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), considerando as informações, os comentários e as críticas que tem emergido nas falas de professores, de pais e /ou responsáveis, estudantes frente a problemas de desinformação, a falta de participação, o desinteresse pelo funcionamento do Conselho Escolar, que de certo modo, fazem parte de discussões, reflexões, preocupações, inquietações e questionamentos, que incidem diretamente no exercício desse instrumento, revelando limites, inconsistências, incertezas, desconfiança, que desacelera sua funcionalidade como instância responsável por articular os interesses da escola.

Considerando que a atuação e funcionamento do Conselho Escolar no espaço da escola não atende as finalidades para o qual foi implantado, questiona-se: que configuração quanto a atuação o Conselho Escolar das escolas de educação básica da Unidade SEDUC na Escola USE 13 -Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), assume a partir do momento de sua implantação para enfrentar as indecisões, as indefinições, as limitações e as inconsistências formativas de seus membros e representantes das categorias para que promovam a democratização da escola?

O objetivo deste artigo é refletir sobre a configuração/atuação, que o Conselho Escolar das escolas de educação básica da Unidade SEDUC na Escola USE 13 -Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), assume a partir do momento de sua implantação para enfrentar as indecisões, as indefinições, as limitações e as

inconsistências formativas de seus membros e representantes das categorias para que promovam a democratização da escola.

CONSELHO ESCOLAR - LEGALIDADE E IMPLANTAÇÃO

O Conselho Escolar ou Conselho de Escola surgiu como uma forma de assegurar o acesso e a participação das diversas categorias, que trabalham no espaço da escola por meio da representação, tendo como finalidade assegurar a participação na proposição, formulação de políticas educacionais e na tomada de decisões, rumo à uma escola democrática e emancipadora, indicando caminhos para a entrada da comunidade na gestão da escola.

Nos anos de 1990 do século XX, período em que ocorreu a reforma do estado brasileiro, resultou na reabertura política do país, cujo foco incidiu diretamente na revisão dos fundamentos e das práticas de gestão até então desenvolvidas pelo Estado. É também dessa época às lutas por democratização da escola, pois era grande o índice de evasão, de repetência, de má formação e desvalorização dos professores, das fortes delimitações de participação e centralismo na tomada de decisões. A escola diante do cerceamento que lhe era imposto e próprio da sociedade pós-industrial (globalização da economia, da comunicação), desencadeia um processo de discussão, debates e reflexões contra o autoritarismo e as medidas burocráticas que assolava o seu interior, uniformizando e limitando suas ações educativas, sustentada nos princípios da política neoliberal, que se propunha a reformular suas práticas de gestão e que já não atendiam mais as necessidades do capital.

No Brasil, a sinalização dessa possibilidade veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988, artigo 206, pelo fato de estabelecer as prerrogativas que embasam a estrutura do ensino brasileiro e legitimam o princípio da gestão democrática.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

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

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

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma

da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em nível de Estado do Pará, a Constituição Estadual de 1989, em seu artigo 278, parágrafo 3º, inciso III, definiu o conselho escolar como: “...os conselhos escolares como órgãos de aconselhamento, controle, fiscalização e avaliação do sistema de ensino, a nível de cada estabelecimento escolar público”.

A Lei Complementar nº 06/1991 da Assembleia Legislativa do Estado, regulamentou o artigo supra, dando-lhe a seguinte redação: “...O Conselho Escolar é um organismo consultivo e deliberativo, vinculado às escolas públicas do Estado do Pará”.

A partir dessas prerrogativas, o Conselho Escolar foi implementado para representar e viabilizar os interesses da escola cabendo consultar e deliberar sobre às normas internas e o funcionamento, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, acompanhar o desenrolar das ações da escola, analisando as questões encaminhadas pelos professores, estudantes, pais e /ou responsáveis, direção, coordenação pedagógica, articulando e propondo sugestões para execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, bem como mobilizando a comunidade escolar e local à participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação em vigor.

Nesse sentido, o Conselho Escolar foi criado para colocar em prática e fazer valer o que está escrito, sem impor a vontade de um só sujeito, mas de um coletivo (comunidades escolar e local), como também participar da gestão escolar de maneira coletiva e democrática.

De acordo com Abranches (2003), o conselho é um instrumento ou ferramenta para se tomar decisões coletivas, ultrapassando as práticas individuais ou grupais, pois a sua constituição implica envolver todos sujeitos da comunidade escolar, para continuamente modificar a tomada de decisões no espaço escolar, o convívio, a organização, a manutenção, a segurança e a natureza da gestão escolar e da educação, propondo intervenção na qualidade do serviço prestado pela escola.

Do que já foi descrito, pode-se imputar que a implantação dos Conselhos Escolares no âmbito da escola, inseriu-se no uso democrático (discussão, debate, reflexão), como ferramenta político para analisar os problemas, os limites e a gestão interna e de suas adjacências da escola, por meio da participação de todos os segmentos escolares, estimulando todos a serem responsáveis pelos desafios e conquistas, a ampliação da autonomia e da liberdade para deliberar sobre as decisões e ações do cotidiano escolar.

Como se pode depreender, esse processo de implantação e mudança, amplia o estabelecimento de ações compartilhadas na escola e robustece a organização

coletiva, a estrutura de gestão coletiva e a atuação dos Conselhos Escolares como caminhos, instrumentos e fontes para se avançar na democratização escolar. O Conselho Escolar como mecanismo de enfretamento das políticas educacionais centralizadoras, aconteceu em função da busca por uma gestão e autonomia colegiada no âmbito escolar, a busca por uma gestão colegiada no espaço da escola, como também um espaço equipado capaz de contribuir com sua comunidade, representada nesses colegiados. Elevando a capacidade de captar recursos para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola.

MATERIALIDADE NORMATIVA DO CONSELHO ESCOLAR

O termo materialidade normativa do conselho escolar refere-se prioritariamente as funções, atribuições ou as competências considerando a natureza da função, conforme ressalta o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a), quanto as competências que podem ser, deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, por ser um instrumento de caráter prioritariamente político-educativa.

1. Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político pedagógico da escola; elaboração de normas internas sobre o pedagógico, administrativo e financeiro; encaminham problemas e decidem sobre o funcionamento e a organização geral da escola.
2. Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as diversas demandas da escola, sugerindo soluções a serem verificadas pela comunidade escolar;
3. Fiscais: por meio do acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, garantindo o cumprimento das normas estabelecidas e a qualidade social do cotidiano escolar.
4. Mobilizadoras: quando promovem a integração entre todos os segmentos da escola com a comunidade local nas atividades cotidianas da escola, efetivando a gestão democrática e a melhoria da qualidade social da educação (NÓBREGA ET AL, 2011, p. 155)

Dentre as competências mencionadas, vale ressaltar a importância também das funções pedagógicas, financeiras e administrativas, que apresentam basicamente sugestões e/ou soluções no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico da escola, a elaboração do regimento escolar e o funcionamento geral das escolas.

Na competência mobilizadora do Conselho Escolar ressalta-se o caráter de promover o apoio e a motivação para envolver as comunidades escolares a participarem das mais diversas atividades, buscando a vivência democrática, a melhoria da qualidade do ensino, do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes, destacando algumas atribuições, a saber:

Criar mecanismos para estimular a participação da comunidade escolar e local na

elaboração do Projeto Político Pedagógico, promovendo a divulgação;
Incentivar o desenvolvimento das atividades, voltadas para a cultura literária, artística e desportiva da comunidade escolar;
Contribuir com a Gestão da escola nos esforços para captação de recursos financeiros via Caixa Escolar;
Articular junto à comunidade escolar e local ações de preservação e conservação do patrimônio da escola;
Contribuir com a realização de eventos pedagógicos, culturais e comunitários que favoreçam o respeito ao saber do estudante e elevem o nível intelectual, técnico e político dos diversos segmentos da comunidade escolar;
Incentivar seus pares a participar de atividades de formação continuada, além de promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos/Colegiados Escolares (MANUAL ORIENTADOR DO COLEGIADO ESCOLAR, 2016, p. 11)

Diante do acúmulo teórico sobre a temática, é premente citar a dinâmica de atuação quando se refere às funções, em que fortes críticas têm sido imputadas sobre o funcionamento e atuação do Conselho Escolar, com o argumento de que muitos reduzem sua função a de simples fiscais por desconhecimento, desinteresse pela participação e a falta de compreensão de seus papéis no âmbito escolar.

Gadotti & Romão (2001, p. 66-67), escrevem que a garantia da implementação ou a funcionalidade do Conselho Escolar, depende da gestão escolar, pois

É necessário que a gestão democrática seja vivenciada no dia-a-dia das escolas, seja incorporada ao cotidiano e se torne tão essencial à vida escolar quanto é a presença de professores e alunos. Para isso, há de se criar as condições concretas para o seu exercício. Condições essas que implicam, entre outras providências, em: construção cotidiana e permanente de sujeitos sócio-políticos capazes de atuar de acordo com as necessidades desse novo que-fazer pedagógico-político, redefinição de tempos e espaços escolares que sejam à participação, condições legais de encaminhar e colocar em prática proposta inovadoras, respeito aos direitos elementares dos profissionais da área de ensino (plano de carreira, política salarial, capacitação profissional).

Percebe-se pelo exposto apresentado pelos autores, que o Conselho Escolar, enquanto colegiado, naturalmente é uma ferramenta de todos os sujeitos da escola, de estudos, de pesquisas, de discussões e decisões para que possa atender as necessidades educacionais da escola.

Por outro lado, os conselhos escolares impregnados dessas competências, objetivam a participação da comunidade escolar, dando-lhes apoio, articulando e mobilizando as instâncias pedagógica, administrativa e financeira, para comprometidos compartilhar ideias, propor soluções aos problemas, reivindicar direitos, fiscalizar a execução dos recursos, observar a prerrogativa prevista quanto a realização plena do calendário escolar, participar da construção da proposta pedagógica, apoderar-se dos dados conclusivos das avaliações internas e externas.

VIVÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar regimentalmente implantado ou implementado, deve fazer e contribuir colocando em prática suas funções, relação de atribuições, como:

- estabelecer normas para estruturação e funcionamento do Conselho Escolar;
- primar pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a legislação estadual e municipal referente a educação;
- implementar e avaliar as diretrizes da política educacional instituídas pelas Secretarias de Educação;
- criar programas especiais com o objetivo de integrar escola, família e comunidade;
- fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros da sua escola;
- assessorar a direção da escola nas questões administrativas e pedagógicas;
- estabelecer prioridades para a gestão financeira;
- assegurar a democratização de oportunidades a todos que atuam na escola;
- fortalecer a administração escolar e propiciar condições que favoreçam a descentralização e a autonomia nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- aprimorar o Projeto Pedagógico, buscando a melhoria da qualidade da educação escolar;
- propiciar a mais ampla participação da comunidade, reconhecendo o seu direito e seu dever;
- garantir a democracia plena da gestão financeira da unidade, naquilo em que ela tem autonomia em relação à receita e despesa;
- integrar a escola no contexto social, econômico, cultural em sua área de abrangência. (GERIR, 2002, p. 14)

Nas atribuições destacadas observa-se que algumas possuem caráter normativo, pedagógico, administrativo, fiscalizador e político, que merecem um processo formativo dos membros integrantes desse colegiado.

O Conselho Escolar, a partir de suas atribuições tem a capacidade de tornar visível e identificável seus objetivos, importância/função e valores que coletivamente assume, no cotidiano escolar por meio de reuniões, reflexões e coleta de dados, representando uma alternativa para envolver os diferentes segmentos das comunidades escolares e locais nas questões e problemas vivenciados pelas escolas.

Vale acrescentar que os Conselhos Escolares implantados nas unidades de ensino, contribuem para o brotar de um novo cotidiano escolar onde a comunidade se percebe participando e envolvida na luta pela democracia pela busca de solução dos graves problemas sociais e educacionais vividos na escola, no bairro, na cidade, no estado e no país. .

Navarro (2004, p. 10), ressalta que o Conselho Escolar por ser um instrumento agregador dos segmentos escolares surgiu da:

Necessidade da existência de espaços de participação no interior da escola, para que os segmentos escolares possam exercitar a prática democrática. Dentre esses espaços, o Conselho Escolar se destaca, dado que sua participação está ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar, isto é, ao desenvolvimento da prática educativa, em que o processo ensino aprendizagem é sua focalização principal, sua tarefa mais importante. Nesse sentido, sua função é, fundamentalmente,

Ainda Navarro (2004, p. 13), a função do conselho escolar é prioritariamente proceder,

O acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola, cabe refletir, também, sobre as dimensões e os aspectos que necessitam ser avaliados, ao se construir uma escola cidadã e de qualidade. De forma global, percebe-se que não basta avaliar o desempenho do aluno de forma solta, isto é, descontextualizada. (Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).

Devem-se, assim, identificar aspectos a serem contemplados na avaliação, tais como: o contexto social das escolas; condições disponibilizadas para aprendizagem com sucesso; os instrumentos utilizados na gestão democrática; atuação dos profissionais da educação no processo de ensino e, finalmente, o desempenho dos estudantes.

FORMANDO O CONSELHO ESCOLAR

A composição do Conselho Escolar conforme o Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica do Estado do Pará (2005, p. 22) artigo 35, é definida por categorias de representantes de cada unidade de ensino, assim previsto:

- I- especialistas em educação: diretor, vice-diretor, supervisor educacional, orientador educacional e técnico;
- II- professores;
- III- alunos;
- IV- funcionários de apoio administrativo e operacional;
- V- pais e/ou responsáveis dos alunos;
- VI- comunidade externa: representantes da comunidade civil organizada.

Ainda essa mesma normativa concomitantemente nos artigos 36, 37, 38, 39, 40 e 41, quanto a composição do Conselho Escolar, encontram-se as seguintes prerrogativas:

- A composição do conselho escolar será equitativa até cinco (05) membros de cada categoria, contados a partir da conformação dos especialistas.
- O diretor e o vice-diretor serão membros natos.
- Os representantes de cada categoria serão eleitos com seus respectivos suplentes.
- O conselho escolar terá um coordenador com o seu respectivo suplente, eleito em sua primeira reunião.
- Os representantes eleitos exercerão suas funções no período correspondente a dois (02) anos, podendo ser reeleitos por mais um (01) período.
- Constitui-se crime de responsabilidade qualquer ação que crie impedimento ou embaraço a implantação ou regular funcionamento do conselho escolar, de acordo

Fica, então evidente que a presença do Conselho Escolar na estrutura de configuração da escola, cumpre o papel de construtor mínimo de demandas, de escuta de todas as categorias, de opiniões, ideias e de garantia de um espaço propício a democratização da sociedade, do ensino, da gestão e do fortalecimento do direito de participação, de cidadania e de gestão das políticas públicas e educacionais. Essa composição garante a paridade dos membros e sinaliza a ação mobilizadora permanente.

Assim, o Conselho Escolar em consonância com o Conselho de Classe, o Grêmios Estudantil, dentre outros, se constitui na forma colegiada da gestão democrática, na qual os sujeitos escolares e a comunidade local se juntam para ofertar um ensino e uma educação de qualidade socialmente relevante, um mecanismo ora consultivo, ora deliberativo e ora de mobilização do processo de gestão democrática.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo é resultado de pesquisa em andamento com o título “A Prática do Conselho Escolar na Escola de Educação Básica no Estado do Pará”. É uma pesquisa na abordagem qualitativa do tipo descritiva (GIL, 2008), cujo o lócus escolhidos para sua realização, foram três escolas da rede pública de ensino do Estado do Pará, sendo uma funcionando de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a outra de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e a terceira com ensino fundamental e o ensino médio. Ambas estão sob a jurisdição da USE 13, distrito de Icoaraci-Belém-Pará, duas funcionando nos turnos matutino e vespertino e uma nos turnos matutino, vespertino e noturno. A coleta de dados foi através da aplicação de questionários para o (a) coordenador (a), secretário (a), tesoureiro (a) e gestor (a) escolar e membros da direção do conselho escolar.

As descrições na sequência, são opiniões de professores, gestores e servidores, membros do Conselho Escolar cujo o tempo de serviço varia entre dois a quatro, quatro a seis e mais dez anos concomitantemente. As gestoras possuem graduação em licenciatura plena em Pedagogia e Especialização. Todos os professores possuem graduação em nível superior nas áreas de conhecimento afins. Já os servidores com o ensino médio completo. As gestoras das escolas em foco, estão na faixa etária de trinta a trinta e cinco anos, quarenta a cinquenta anos e a mais de cinquenta anos, do sexo feminino

Os professores pesquisados em média etária estão entre quarenta e quarenta e cinco anos, já os servidores em média apresentam entre quarenta e quarenta e cinco anos, sexos masculino e feminino, o que demonstra maturidade e experiências desses membros envolvidos.

Dentre as questões levantadas, no universo de dez, escolhemos três que fundamentam a atuação prática do Conselho Escolar e dos membros efetivos envolvidos no processo. Nas perguntas realizadas, destacamos: I- Como os segmentos desta escola participam das decisões no Conselho Escolar? II- A gestão da escola reconhece as funções do Conselho Escolar no espaço da escola? III- Na sua opinião, o Conselho Escolar de sua escola é de natureza?

Com relação ao primeiro questionamento, destaca-se os seguintes relatos abaixo:

Gestora da Escola de 1º ao 5º ano de ensino fundamental	Gestora da Escola de 6º ao 9º ano de ensino fundamental	Gestora da Escola de de 1º ao 9º ano de ensino fundamental e ensino médio
R- Discutindo, participando e votando nas reuniões do conselho escolar	R- Através de seus representantes no conselho escolar	R- Através de seus representantes no conselho escolar

Escola de 1º ao 5º ano de ensino fundamental	
Secretário (a)	Tesoureiro (a)
- Não respondeu	R- Discutindo, participando e votando nas reuniões do Conselho Escolar
Escola de 6º ao 9º ano do ensino fundamental	
Coordenador (a)	Tesoureiro (a)
R- Através de seus representantes no conselho escolar	Através de seus representantes no conselho escolar
Escola de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio	
Secretário (a)	Tesoureiro (a)
- Não respondeu	R- Discutindo, participando e votando nas reuniões do Conselho Escolar

Percebe-se que os dados coletados das respostas dos conselheiros escolares das três escolas apresentam semelhanças no modo de pensar, ou seja, há uma aproximação das ideias, opiniões quanto ao reconhecimento das funções do Conselho Escolar e o papel que possuem como representantes de cada categoria.

Essas semelhanças quanto ao modo pensar, corroboram com as funções do Conselho Escolar, conforme aportes teóricos introdutórios, descritos pela Revista Gerir (2002, p. 13), que apresenta: “Solução de problemas para os problemas de natureza qdadministrativa e pedagógica; Integração escola família-comunidade; Avaliação do plano anual da escola; Cumprimento das determinações contidas no Regimento Escolar”

Quanto ao segundo questionamento, conforme as respostas abaixo:

Escola de 1º ao 5º ano de ensino fundamental – Categoria gestor (a) escolar	Escola de 6º ao 9º ano de ensino fundamental-Categoria gestor (a) escolar	Escola de de 1º ao 9º ano de ensino fundamental e ensino médio- Categoria gestor (a) escolar
R- Sim, buscamos integrar a todos sobre todas as atividades da escola, usando reuniões, quadro de avisos e convocações para discutir e votar aquilo que for decidido pela maioria.	Sim, acompanha todo o processo de decisões	Sim, como gestão democrática e parceira da direção da escola.

Escola de 1º ao 5º ano de ensino fundamental	
Secretário (a)	Tesoureiro (a)
- Sim	R- Sim
Escola de 6º ao 9º ano de ensino fundamental	
Coordenador (a)	Tesoureiro
R- Sim, o conselho escolar goza de bastante autonomia, sempre contando com apoio da direção	R Sim, uma vez que também propõe reuniões e estimula a participação de todos os segmentos da escola.
Escola de de 1º ao 9º ano de ensino fundamental e ensino médio-	
Coordenador (a)	Tesoureiro
Sim, reconhecida	Sim, e muito bem reconhecida

De um modo geral as categorias participantes desse estudo nas suas respostas acima reconhecem o Conselho Escolar como um mecanismo de democratização da gestão, um colegiado que representa a coletividade dos segmentos escolares, uma vez que a maioria das temáticas do cotidiano escolar são discutidas no espaço desse instrumento envolvendo seus membros por categorias. Paro (1996, p. 113) assim discorre: “num ambiente escolar todos possam conviver como sujeitos, com direitos e deveres a partir da discussão aberta de todas as questões que afetam a vida de todos na escola”.

O questionamento que trata da natureza do Conselho Escolar, percebeu-se nas respostas dos participantes divergências de entendimento e conhecimento a respeito da natureza consultiva e deliberativa, uma vez que na prática escolar essas naturezas se sobressaem em relação as demais (avaliativa, fiscalizadora, mobilizadora), (NAVARRO, 2004) sem que haja uma explicitação dos reais significados dessa sobreposição, a falta de clareza quanto qual dessa natureza a escola vem fazendo uso efetivo no seu cotidiano.

Ademais vale ressaltar que o fato das escolas não terem mencionado na pesquisa sobre a importância da ampliação da natureza deliberativa do Conselho Escolar, foi possível constatar indícios de um movimento que busca instalar outras dinâmicas que possam gerar mudanças “profundas na visão da escola, tanto para aqueles que estão dentro dela, quanto para os alunos, pais e moradores da comunidade” (ABRANCHES, 2003, p. 57).

Por sua vez, os Conselhos escolares pesquisados funcionam de forma descontínua, contudo o alcance de suas funções permitiu inferir que gradativamente aproxima a escola de um exercício de ser democrática assinalando para a dilatação da cidadania, que no cenário icoaraciense acontece marcado por grande euforia e convite à participação. Portanto, as investigações coletadas parcialmente, demonstram um esforço coletivo por parte dos membros das escolas objeto de pesquisa no que tange dilatar o papel desses colegiados tão fulcral para o processo de democratização da escola e garantia dos direitos de todos os envolvidos no processo escolar.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

O estudo sobre o Conselho Escolar e a Atuação Prática na Escola de Educação Básica, constitui objeto de pesquisa e discussão em andamento sobre a gestão democrática escolar participativa, envolvendo os membros da direção do Conselho Escolar, objetivando refletir sobre a configuração/atuação do Conselho Escolar das escolas de educação básica da Unidade SEDUC na Escola USE 13 distrito de Icoaraci- Belém-Pará.

O caminho trilhado neste estudo, mostrou um conjunto de dados levantados nas escolas por meio de seus representantes legais no colegiado escolar, que sobremaneira apresentaram informações, opiniões e conhecimentos sobre a atuação prática do Conselho Escolar a partir de questionamentos formulados na pesquisa para o imbricamento das relações de poder e comprometimento dos pares que representam suas respectivas categorias nas temáticas que envolveram: tomada de decisões; reconhecimento e natureza do funcionamento.

Portanto, sobre o Conselho Escolar alguns avanços estão diretamente relacionados a esse colegiado. Por conseguinte, há um longo caminho a ser percorrido, com o intuito de problematizar as possibilidades e os desafios em se constituir instrumento de democratização da gestão escolar. Sendo um estudo em andamento aponta que os membros indagados possuem uma preocupação quanto o seu papel de representantes de categorias no avanço das discussões, debates e reflexões sobre o funcionamento e natureza do Conselho Escolar.

REFERÊNCIA

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

CISESKI, Antunes Ângela; ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de Escolas**: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação- Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília – DF Caderno, 2, novembro de 2004

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Cibelle Amorim; SILVA, Cátia Luzia Oliveira da; VASCONCELOS, Francisco Herbert de Lima (orgs.). **CONSELHO ESCOLAR: fortalecendo redes para a gestão Democrática**. Fortaleza, 1. ed. V. 3, 2015.

NAVARRO, Ignez Pinto et.al. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NÓBREGA, Joselito E. da; SILVA, Maria José R. da; SILVA, Franciane Pessoa da; SANTOS, Wenia Barros dos; PEREIRA, Ligiane Sabriny Sales; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **PARÁ**. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica*. Belém/PA-2005.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de Diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **Conselho Escolar**: Componente de Gestão Organizacional da Escola Pública de Ensino Fundamental. RN, PPGED-CCSA, UFRN, 2001.

VIEIRA, Suzane dos Santos. **Conselho Escolar**: instrumento de inserção da Gestão Democrática na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Almirante Barroso”- Mocajuba/Pa. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - CAMETÁ – PARÁ, 2012

O MOVIMENTO SECUNDARISTA “OCUPA TUDO RS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTA CRUZ DO SUL

João Luís Coletto da Silva

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC),
Santa Cruz do Sul, Estado do Rio Grande do Sul.

RESUMO: O presente relato de experiência dimensiona se aproximar, solidarizando com os jovens estudantes do Ensino Médio Politécnico, do movimento denominado “Ocupa Tudo no RS”, que algumas instituições escolares de diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul, estiveram praticando estas forma de reivindicar sobre à educação pública no ano de 2016. Dentro deste contexto, o trabalho visa compreender a causa de um grupo juvenil pertencente a este denominado movimento, em uma escola estadual localizada no município de Santa Cruz do Sul, que fizeram ocupações parciais. Para tanto, esta experiência existe indícios de uma pesquisa participante, pois o interesse surgiu dos próprios sujeitos deste cenário, os quais objetivavam além de solidarizar com a causa, uma contemplação de aula aberta à todos. Através do uso de relatos descritivos por parte dos estudantes divididos em grupos, a coleta de material para a construção se deu, também, conhecendo as formas e objetivos que a coordenação do movimento oferecia, cujos principais resultados demonstraram: os alunos buscando a luta pela democracia; a educação para eles deve ser repensada e compreendida

para além das salas de aulas; que apesar das últimas reestruturações no Ensino Médio, a prática precisa de fato, ser ressignificada. Também, que esta concepção reforça a importância de uma escola democrática que estas experiências através das vivências sejam massificadas e sirvam de exemplos a todos em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupação das escolas; Secundaristas; Ensino Médio Politécnico.

ABSTRACT: The present experience report approximates, in solidarity with the young students of the Polytechnic High School, from the protest movement called “Ocupa Tudo RS” (Occupy RS), in which some school institutions from different cities from the Rio Grande do Sul’s state had been practicing this manifests as a way to claim for improvements in public education in 2016. In this context, this paper aims to understand the cause of a youth group related to this movement in a public school located in Santa Cruz do Sul’s county that made partial occupations. Therefore, in this experience report, there is evidence of a participant survey since the interest emerged from the individuals of this scenario, who claimed, besides solidarity with the cause, a contemplation of an open class to everybody. Through the use of descriptive reports by the students divided into groups the gathering of material for the construction took

place, also, knowing the forms and objectives that the coordination of the movement offered, whose main results have shown: students seeking the fight for democracy; for them, the education must be rethought and understood beyond the classrooms; despite the last restructuring on High School system the practice needs, in fact, be reassigned. Also, this conception reinforces the importance of a democratic school and that these lives experience be massified and serve as an example to all in general.

KEYWORDS: School occupation; Secondaries; Polytechnic High School.

1 | PALAVRAS INICIAIS

Estudantes principalmente da etapa do Ensino Médio brasileiro estão envolvidos numa condição de incertezas, de problemáticas e de não garantias básicas dos direitos adquiridos na Carta Magna da Constituição¹. Sobretudo, esta específica parcela de discentes nesta etapa da Educação Básica, são os recortes que este relato de experiência busca a provocar outros olhares reflexivos.

É oportuno ressaltar ainda, que os sujeitos/atores deste tempo atual e espaço da escola, nem são sempre visualizados como protagonistas da educação. Muitos dos mesmos se encontram fora das escolas, por inúmeros motivos que entrelaçam desde a falta de interesses, como a possibilidade de estar trabalhando, esta, muitas vezes, de forma insalubre, precária e com fins de exploração baseados pela concepção do capital financeiro, expansão do sistema vigente do ultra-neoliberalismo. Ou seja, além das queixas tradicionais reivindicadas quanto à falta de investimentos em infraestrutura, condições precárias de trabalho dos docentes e sua desvalorização, existem também uma grande lacuna em não perceber uma desconexão prejudicial entre os principais sujeitos da educação: os discentes.

Nesse sentido, diferentes autores contextualizam que, para uma escola ser participativa, justa, deve haver os alunos como protagonista dela, sendo necessária conter uma práxis pedagógica, de fato, democrática. Entre eles, podemos mencionar Theodor Adorno (2003) e Paulo Freire (2014), por todas as suas carreiras como educadores e pesquisadores críticos, que procuraram romper com a lógica da escola da modernidade, a qual enfatiza sujeitos, entre eles, os discentes, como não autônomos.

Para tanto, a busca por um modelo de aluno no centro da aprendizagem e ensino, perpassa pela compreensão mais crítica e ampla para além das instituições escolares, a lógica histórica do Estado e educação, as visões de mundo e sociedade, dentre outras. Mas por outro lado, a escola do viés capitalista e tradicional ainda continua presente nas distintas localidades, ampliando as contradições através da competitividade, desigualdades sociais e exclusões, dentre outros, impedindo a formação estudantil mais unilateral, ontológica, qualitativa e coerente com a sua

1 Este texto é oriundo de uma apresentação no XI Congresso Internacional de Educação Popular, realizado no ano de 2016. O motivo desta nova exposição se dá em virtude do convite recebido pelo autor da Atena Editora.

realidade.

A partir do ano de 2015, no Estado de São Paulo, ao invés da tradicional (greve) e conhecida reivindicação sobre a educação partindo dos docentes contra o Estado e Governo, foi através do movimento estudantil de distintas instituições públicas que este trabalho se aproxima, que partiu dos próprios alunos, denominando-se de: ocupações nas escolas públicas. Após expansão deste modo de protestar e lutar pelo direito da educação pública com qualidade, diferentes Estados brasileiros também apresentaram estes atos em algumas escolas dentro do seu território.

No Rio Grande do Sul, esta pratica teve início no ano de 2016, em escolas públicas da rede estadual de ensino da capital. Dentro desta massificação, várias outras escolas e municípios também demonstraram exemplos, como a cidade de Santa Cruz do Sul, que apresentou três instituições com a proposta de alertar sobre a precariedade da educação.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo compreender qual a visão de um grupo de discentes pertencentes de uma escola pública santa-cruzense, inseridos no Ensino Médio denominado de Politécnico, a fim de perceber quais são as formas que estes jovens vinham se organizando e pensando sobre educação e escola. Da mesma forma, conhecer quais foram as principais barreiras e limites que sofreram por esta forma de reivindicar, bem como, as possibilidades já avançadas por esta conduta juvenil ao demonstrar este modelo de lutar pelo bem da educação e seus direitos como cidadãos.

Diante disso, este trabalho se enquadra como um relato de experiência, que através desta forma contemporânea estudantil de protestar, se justifica esta apreciação, pois obriga a sociedade, governo, professores (que apoiam ou não as ocupações), pais, colegas (que aderem ou não ao movimento), funcionários, pesquisadores e toda a comunidade escolar, a repensar esta forma de organização.

2 | PRESSUPOSTOS DO ENSINO MÉDIO

Uma democracia associa-se ao aproximar das ideias de emancipação, o que estes fatos devem ser pensados, planejados e trabalhados, em uma abordagem e viés qualitativo, como questões de autonomia, amorosidade elencadas nos direitos sociais (ADORNO, 2003). Ao opor-se às concepções pedagógicas tradicionais e/ou tecnicistas, marginalizadas e desiguais, bem como, a lógica que o Estado fez historicamente do uso da educação e escolas, associam-se, na dimensão de um aparelho ideológico (FREITAG, 1986), faz-se pensar também, em uma possível aproximação da escola na direção democrática, mas não como uma dimensão de abstração, e sim na construção de direitos autocríticos e participativos.

Entre alguns dos principais teóricos da Teoria Crítica que aproximam a emancipação do viés da educação, Adorno associou um sentido amplo e crítico à

sociedade hegemônica e dominante, oposta à ciência clássica, através de uma educação no sentido democrático, que instigue um sujeito autônomo e rigoroso contrário às incitações que a sociedade dominante e não democrática impõe também na escola (AMBROSINI, 2012). De forma aproximada, Paulo Freire reforça esta práxis pedagógica no viés da/para autonomia, em que a educação potencialize no sujeito oprimido uma conscientização em trânsito, para além da educação tradicional e que isto concretize uma necessidade de curiosidade e conseqüentemente um processo de luta (AMBROSINI, 2012). Nesta construção de entraves na história, muitas escolas atuais são frutos e resultados do que se pensava sobre educação de décadas atrás, que dentro do campo das políticas educacionais, fez da educação ser muito contraditória aos estudantes de escolas públicas. Como, as complexidades naturalizadas da etapa do Ensino Médio (RAMOS, 2011). Especificamente nesta etapa da Educação Básica, os alunos jovens eram objetivados a percorrer diferentes caminhos demonstrando claramente a dualidade e lógica da educação pelo Estado, como as concepções do taylorismo, do fordismo e do toyotismo. Por exemplo, a classe elite objetivava a continuidade dos seus estudos através do Ensino Superior, com a sua aprovação no vestibular. Para os jovens das classes desfavorecidas, o currículo nesta fase de formação estudantil direcionava a sua inserção no mercado de trabalho, e não sua continuidade aos estudos.

Em busca de uma educação atual mais justa e próxima do estudante deste século, que oportunizasse um modelo pedagógico oposto ao tradicional, o Estado do Rio Grande do Sul, baseado em autores da vertente da Teoria Crítica, implementaram uma reformulação curricular em 2012, buscando romper a educação tradicional objetivada historicamente (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O nome desta política educativa denominou-se de Ensino Médio Politécnico. Esta mudança transitada estaria em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio nacional (BRASIL, 2012) e, posteriormente, o próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Dentre as principais alterações implantadas pelo Ensino Médio Politécnico, segundo Azevedo e Reis (2014), teve o objetivo de um ensino baseado na pesquisa e interdisciplinaridade, aproximado da realidade dos discentes as suas temáticas de interesses, o trabalho contendo um sentido educativo, a avaliação emancipatória sendo interpretada como processo (e não fim), entre outras mudanças que facilitassem uma educação democrática e libertadora².

Apesar desta luta política e ideológica contra-hegemônica pelo melhor modelo educacional, a educação num todo, é um campo de disputas, conforme Peroni e Caetano (2016), que criticam a escola contemporânea e, principalmente, das políticas,

2 Apesar do propósito desta política, o currículo do Ensino Médio Politécnico esteve vigente na educação gaúcha até o término do ano de 2016, no qual, todas as escolas da rede foram obrigadas a realterar o seu projeto político pedagógico e os planos de estudos, conseqüentemente, colocou-se fim não só na nomenclatura desta política, mas quanto à sua própria fundamentação, que utopicamente buscava projetar.

pois estão conduzindo a lógica da mercantilização do ensino público, com fortes indícios à precarização do trabalho docente. Diante dessa intenção realizada com o Ensino Médio Politécnico, que tinha o pressuposto de objetivar um jovem mais autônomo e cidadão em uma escola democrática, estas transições estavam sendo conduzidas de forma lenta, com inúmeras dificuldades entre os sujeitos das distintas comunidades escolares (BRITO, 2015).

Infelizmente, apesar da reestruturação da proposta da rede estadual, havia ainda, muito descontentamento pela educação pública, principalmente alguns docentes em que se encontra em situação paralisada ou greve. Nas diversas propostas elencadas desta categoria profissional, foram enfatizadas reivindicações às formas de organização do trabalho docente, como as questões salariais e parcelamentos decorrentes; melhorias nas condições do trabalho, a própria precarização do trabalho profissional, em que, grande parte dos educadores têm pouco tempo de planejamento e, ao mesmo tempo, exercem suas funções em mais de uma escola; infraestrutura; a política do fechamento de escolas e do enturmamento, dentre outras. Acontece que, desta vez, concomitantemente a greve dos docentes, ocorreu um movimento ímpar, denominado de: “Ocupa Tudo RS”.

3 | CAMINHOS PERCORRIDOS: ALGUNS PROCEDIMENTOS

Diante disso, esta seria a problemática a ser pesquisada dentro desse contexto das escolas de educação pública e, nesse caso, mais forte dentro do âmbito do Ensino Médio Politécnico. Como toda problemática de um estudo deve visar soluções, reafirmamos que em virtude desta prática ser recente, inclusive no campo metodológico e ênfase de pesquisas, não se almeja soluções plenas, pois se trata de uma experiência que necessita maior aprofundamento no campo empírico e teórico.

Nesse processo metodológico, o trabalho contém indício de uma pesquisa participante, de acordo com Gabarrón e Landa (2006), pois o convite para a coleta de dados surgiu dos próprios sujeitos de um determinado cenário, e objetivou segundo os mesmos, desencadear para novas possibilidades em que estavam almejando. Estes sujeitos são os próprios estudantes inseridos no movimento “Ocupa Tudo no RS”, de uma escola do Ensino Médio Politécnico, localizada em Santa Cruz do Sul.

Para a construção prática do presente estudo, foi concebida uma “aula pública” ao movimento estudantil por parte do pesquisador, não apenas para solidarizar com a causa, mas por haver oportunidade da mesma ser vista de forma mais próxima e coerente. Para isto, os estudantes organizados em grupos, responderam na forma de um relato descritivo, o que especificamente este ato planejado por eles significava, tais como as barreiras e avanços encontrados. Nesse caso, os discentes exercitaram a “palavra escrita”, aproximando do pensamento dialético freireano.

Um exemplo demonstrado primeiramente por estes estudantes é a

conscientização e conseqüente autonomia dos mesmos, pois organizaram e planejaram praticamente sozinhos seu movimento, contendo como ajuda da União dos Estudantes de Santa Cruz do Sul, de um número ínfimo de professores. Isto, por si, extrapola a educação convencional, que na maior parte das atividades normalmente não se originam pelos discentes e, sim, dos professores na prática. Esta é uma grande lacuna na educação contemporânea, o fato do ato do planejamento participativo ficar praticamente inexistente e invisível nas escolas.

Uma importante constatação percebida nesta etapa empírica foi o quanto os secundaristas estavam engajados com uma diversidade de temáticas, que novamente a escola do tempo presente, muitas vezes, ausenta das vivências estudantis. Com isto, este específico grupo apresentou aproximações de sujeitos da academia, artistas e outros indivíduos da sociedade, saindo dos muros escolares e articulando-se com a sociedade de modo geral, ganhando visibilidade. Entre tais “aulas públicas” e/ou “oficinas” ofertadas a estes secundaristas, foi demonstradas as seguintes temáticas: “Porque precisamos do feminismo”?; “educação popular: leitura da realidade da sala de aula”; “fotografia”; “sarau literário/musical”; “68: o movimento estudantil”; “empreendedorismo”; “democratização da mídia”; “diversidade de gênero”; “Política social”; assembleia com pais, professores e direção aberta ao público; organizações e divisões de tarefas: cozinha, limpeza, coordenação do movimento, conversas e estratégias de diálogos com outros professores e pais, bem como, a comunidade em geral. Nas ocasiões das aulas públicas e oficinas, a direção e grupo de professores contrário ao movimento, se faziam presentes com algum membro, o que também, fez o movimento secundarista ser visto com outras percepções sobre as reivindicações por docentes opostos a ocupação.

Esses pressupostos são interessantes a serem melhor refletido, como por exemplo: quando estes jovens estudantes teriam possibilidade de apreender tais conteúdos trabalhados no cotidiano escolar? Ainda, será que estas aulas opostas de um processo pedagógico projetado no âmbito da memorização, seriam exercitadas de tal modo?

Assim, por si só, este primeiro conhecimento da organização, já contraria em várias dimensões à escola tradicional, desde assuntos ausentes nos currículos tradicionais apresentados acima, como algo realmente a iniciativa parte dos mesmos. Isto, significativamente pode ser associado a um processo de libertação como construção em trânsito, em que alimenta uma ressignificação da escola, que dialogue e escute mais, aproximando de Adorno e Freire (AMBROSINI, 2012) o quesito da escola democrática e que demonstram esperança.

Baseando a proposta do convite à escola, com o movimento num encontro dialógico, pode-se considerar pelos avanços demonstrados através dos exemplos, que o movimento apesar de sofrer constantes repressões tanto da direção, como professores e pais que não concordam com esta causa, muitas vezes impondo falta de respeito, segundo o relato de alguns discentes do grupo. Porém, em contrapartida, conforme

o relato dos grupos, todos defendem o direito à educação e de sua retransformação, descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, nº. 9.394/1996).

Apesar de o Ensino Médio Politécnico ser uma proposta de educação libertadora, conforme a intenção idealizada (RIO GRANDE DO SUL, 2011; 2012), é notório que a prática deste movimento fez críticas ao atual contexto de educação geral, que ainda está preso às avaliações ranqueadoras, caracterizadas pela meritocracia, contrariando o processo de avaliação emancipatória que a escola deveria praticar, segundo os documentos mencionados acima.

Neste sentido, um secundarista justifica o movimento mencionando: “por isso, o movimento critica e afronta o governo foi criado, para ocupar o local onde nos formamos e quem iremos ser na verdade, na escola”, pois “temos consciência” destas barreiras para o nosso desenvolvimento (DIÁRIO DE CAMPO).

O movimento fez referência ao grupo de docentes que estavam em greve, lutando por melhores condições e pela causa: “estamos cansados dessa história de greve, história de vamos mudar e ficar na mesma”, solidarizando-os, com esta forma de lutar de alguns docentes. Diante disso, o movimento chamou a atenção da sociedade, imprensa, comunidade acadêmica, pois fez com que o governo repensasse novas formas de negociar a qualidade da educação, bem como, proporcionou uma maior visibilidade dos estudantes enquanto protagonistas de uma causa, o que tanto se objetivou no processo histórico da educação: discentes críticos.

O que não podemos recusar, é que muitos secundaristas querem a melhora da educação, porém, nem todos os sujeitos lutam como militantes ou ativistas diariamente. Este movimento ensinou uma aula de cidadania, onde um grupo reforça que o movimento se visa à qualidade da educação, por isso que o próprio aconteceu. Lógico que, não são todos os sujeitos que tem uma concepção tão favorável à melhora da educação, conforme Freitag (1986) demonstra, quanto à escola e a educação poder ser um aparelho ideológico utilizado normalmente apenas em favor das classes dominantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste relato de experiência, demonstramos que os limites e possibilidades citados da luta diária pelos alunos, de acordo com as suas próprias concepções do descontentamento da educação pública atual, o movimento secundarista demonstrou a importância da qualidade e da participação coletiva estar no centro da educação pública. Especificamente, neste caso, os discentes sinalizaram um sentimento de esperança com a criticidade e forma de protagonismo que apresentaram dentro dos cronogramas desta específica Escola de Ensino Médio Politécnico e, que isto, serve de exemplos não apenas aos professores e sociedade, mas ao Estado.

Independente de quais os resultados desse movimento no futuro, os jovens

conscientemente, afirmaram que as mudanças na educação são lentas, mas também se fazem necessárias, ainda mais na realidade dos mesmos (instituição pública). A simples organização destes estudantes, buscando princípios democráticos, autônomos e participativos, exercitando a escuta e o diálogo, reafirma que são vivências que representam muito na vida de cada um deles. Principalmente ao justificarem que o movimento objetiva uma sociedade mais justa e igualitária, sendo “a escola a base de tudo”. Portanto, o movimento “Ocupa tudo RS” culminou no empoderamento dos participantes secundaristas.

Assim, o movimento projetou ainda, que a educação tradicional está também tensionada, e que o aluno também ensina, como Freire sempre reafirmou, mas que pouco a educação clássica oportuniza estes momentos. Portanto, este trabalho discente deve ser visto para além do entendimento da sua funcionalidade social e política, mas que possam realmente transformar-se em práticas pedagógicas alternativas e significativas algum dia, fazendo dela, de fato, se ressignificar na direção de uma escola mais democrática e, conseqüentemente uma sociedade com este mesmo valor.

Como principais resultados, as análises dos registros descritivos evidenciaram que os alunos estariam preocupados não somente consigo, mas com outros estudantes, como as crianças que ainda estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando um exemplo de cidadania ao conter este olhar de amorosidade pelo outro, independente das discordâncias do movimento. Da mesma forma, os jovens envolvidos diretamente se autoalimentaram com a perspectiva da criticidade e da curiosidade que envolve analisar a educação para além da sala de aula, desconstruindo, inclusive, muitas práticas pedagógicas da formação básica à formação inicial. Por exemplo, nas oficinas desenvolvidas até então, mencionam que sempre continham algum professor e parte da direção presentes que não apoiavam a causa, mas que, conforme o relato dos jovens, fez este grupo contrário refletir e se sensibilizar mais coerentemente suas posições.

Por fim, ressalta-se que, este movimento juvenil necessita de mais estudos e amplos e aprofundados, pois este caso além de ser recente e novo, requer não deixar esquecido o grande exemplo resultado de cidadania para uma educação pública de qualidade, utopia de muitos professores esperançosos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AMBROSINI, T. F. **Educação e Emancipação Humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo:

Fundação Santillana, 2014. p. 21-44.

BRASIL. 2012. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. Trata das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394**. São Paulo: Editora Brasil, 1996.

BRITO, R. V. **Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul**. 2015. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, B. **Escola, Estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. **Educação & Realidade**. v. 41, nº. 2. abr./jun. 2016.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2012-2014**. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf. Acesso em 10 mai. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico** – Parecer CEED nº 310/2012. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2012. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 10 mai. 2016.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UM CONVITE À REFLEXÃO

Luis Roberto Ramos de Sá Filho

Centro Universitário Jaguariúna - UniJÁ

Campinas - SP

RESUMO: Este artigo tem como objetivo convidar o leitor à reflexão a respeito das recentes mudanças educacionais ocorridas em meio a um contexto social e político em constante movimento e tensões. Faz-se necessário refletir sobre a relevância e intencionalidades de tais alterações e as possibilidades a recente lei do ensino médio. O Brasil passa por um momento de profundas transformações, em que imperam a incerteza e a insegurança do porvir. Todos os setores deste país passam por profundas adequações e adaptações. Na educação não é diferente. Para isto, fazem-se necessárias uma reflexão e análise acurada, pois se nos apresenta o desafio de uma formação integral, fruto de uma educação harmonizadora das diversas dimensões do ser humano. Desta maneira o presente estudo é um convite ao debate e ao diálogo a respeito da importância da formação integral do ser humano como um sujeito ético. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, é possível compreender melhor esse cenário e a importância do diálogo, e bem como as consequências que a ausência deste diálogo pode provocar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Integral.

Formação Humana. Ensino Médio.

ABSTRACT: The purpose of this article is to invite the reader to reflect on recent educational changes taking place amidst a constantly changing social and political context and tensions. It is necessary to reflect on the relevance and intentionalities of such changes and the possibilities the recent law of high school. Brazil is going through a time of profound changes, in which the uncertainty and insecurity of the future prevail. All sectors of this country undergo profound adjustments and adaptations. In education it is no different. For this, a precise reflection and analysis is necessary, because we are presented with the challenge of an integral formation, which becomes from harmonizing education of the diverse dimensions of the human being. In this way, the present study is an invitation to debate and dialogue about the importance of the integral formation of the human being as an ethical subject. Through a bibliographical research, it is possible to understand better this scenario and the importance of the dialogue, as well as the consequences that the absence of this dialogue can provoke.

KEYWORDS: Integral Training. Human formation. High school.

1 | INTRODUÇÃO

Em 1997, Odiva Silva Xavier publicou o artigo “A Educação no Contexto das Mudanças”, em que Xavier (1997, p. 291-292) observa o seguinte:

As grandes transformações que estão ocorrendo no mundo, sobretudo em alguns setores da atividade humana, forçosamente, rebocam outros setores, como está acontecendo na educação [...]. Na verdade, a mudança não ocorre por acaso nem de maneira brusca na sociedade [...]. Às vezes as organizações e as pessoas não se dão conta de que ela (a mudança) está ocorrendo à sua volta e nem sempre conseguem identificar suas causas. Daí por que a educação precisa ser repensada de forma contextualizada e com uma visão prospectiva.

Há quase 20 anos, Odiva Silva Xavier já alertava sobre a importância de refletirmos e ficarmos atentos às importantes mudanças que estão ocorrendo no mundo, e como a educação tem um papel importante neste processo que “reinventa” a sociedade.

De fato, temos visto, nestes anos, novos cenários e, com isso, novos desafios, o que tem tornado cada vez mais necessário e urgente pensar na educação exercendo o seu caráter transformador e fundamental em nossa sociedade, como defendeu Goergen (2005, p. 59):

A educação, antes destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos, passa a ser concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor, na Terra. [...] Daí a necessidade de novos conhecimentos, novos métodos e novas formas de aprender. A renovação, valorização e democratização do conhecimento através dos procedimentos educativos, não representa senão uma sequência lógica do novo projeto emancipatório. A educação, necessariamente, não pode deixar de levar em conta esta nova realidade de expectativas seculares e racionalistas.

Realidade esta de um sujeito que se sente pressionado a deixar em segundo plano sua personalidade, seus desejos e sua “felicidade”, na busca de posições profissionais, atendendo às exigências dos detentores do capital, sendo os resultados mais importantes do que o próprio homem. Estes detentores do capital, sem escrúpulos, abusam do seu direito de manipular e - por que não? - explorar, justificando-se com a frase: “São as leis do mercado”, como aduz Agostini (2010, p. 134), indicando que “o mercado decide tudo”.

Este cenário de mudança, estafa, medo e saturação é definido por Lipovetsky (2004, p.20-21) da seguinte maneira:

Vivemos uma época de mobilidade subjetiva. Cada um se serve. Fica o problema àqueles que não conseguem ter acesso a essa mobilidade, convertida num imperativo de democracias liberais.

De qualquer maneira, essa mobilidade e essa autonomia têm um custo, com frequência, elevado, pois são acompanhadas por crescimento inquietante da ansiedade, da depressão, de perturbações psicopatológicas comportamentais diversas. Narciso não é um indivíduo triunfante, mas o indivíduo fragilizado e

desestabilizado por ter de carregar-se e de construir-se sozinho, sem apoios que, outrora, eram constituídos pelas normas sociais e referências coletivas introjetadas. A figura dominante do individualismo democrático foi, durante algum tempo, a euforia de liberação; agora, cada vez mais, é a dificuldade de viver, a insegurança, o medo ligado não somente ao terrorismo, mas a qualquer coisa: alimentação, relações, idade, trabalho, aposentadoria.

Lipovetsky (2004, p. 22) continua alertando que a sociedade tem mudado, assim como “a fúria consumista” e que o consumo “funciona como *dopping* ou como estímulo para existência, às vezes, como um paliativo que despiste [...] a tudo que não vai bem em nossa vida”.

Porém, o autor, de forma alentadora, enaltece como a maioria dos homens e mulheres tem se realizado:

Felizmente nem tudo se resume ao consumo. A maioria dos homens e mulheres entrega-se à esfera da vida familiar, a relação conjugal, os filhos, mas também à esfera profissional, o trabalho, a cultura, como instrumentos de realização de si. (LIPOVETSKY, 2004, p. 22)

O andar social, o prover do sustento familiar e a realização e estima de si são características indelévels do ser humano, mesmo para este humano que cada vez mais tem chegado ao seu limite, na busca de sua sobrevivência, do bem estar de sua família; não raro, ele vê na educação a possibilidade de inserção social e melhores condições de vida.

Com isso, faz-se necessária uma profunda reflexão sobre todo o nosso sistema educacional, para que este possa atender às necessidades deste ser humano cada vez mais exigente e exigido por uma sociedade baseada no consumo como meio de realização pessoal. É neste momento que se faz necessário o resgate ético que Lipovetsky (2004, p. 23) define como “revitalização da exigência ética”.

É sempre importante ressaltar que o fator humano é o mediador central de tal reflexão. Nesse sentido é fundamental, antes de tudo, ao refletirmos sobre a educação nacional e seus sujeitos, salientar que não é possível compreendermos a educação apenas como um processo formativo ou informativo. A educação tem um caráter transformador e libertador, como afirma Freire (2014a, p.36):

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Young (1941, p. 245) define da seguinte maneira:

Quando falamos de educação, não devemos entender que ela consiste somente em o homem aprender as letras do alfabeto, em ser treinado em todos os ramos científicos, em tornar-se habilidoso no conhecimento das ciências ou ser um erudito

O princípio de humanização, libertação e a busca do ser devem acompanhar qualquer reflexão educacional, seja ela feita em qualquer fase ou nível de ensino. Porém, é importante ressaltar que o presente estudo tem como referência o olhar específico no ensino médio e profissional. Contudo, faz-se de fundamental importância que seja feita uma reflexão semelhante para os demais níveis de ensino.

2 | A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O DIÁLOGO QUE NÃO HOUE

Faz-se necessário para o desenvolvimento integral do ser humano, enquanto sujeito de múltiplas necessidades, uma constante formação, pois é um ser transcendente, “impelido a alargar os horizontes de sua vida” (AGOSTINI, 2011, p. 112) e a agir em sociedade.

Ademais, no presente estudo, que foi desenvolvido com o método bibliográfico, destaca-se a importância de se buscar ou apresentar a pessoa humana como referência, o focar-se no respeito da sua dignidade, assim definido por Agostini, (2011, p. 101):

Em meio às muitas teorias éticas que buscam apontar princípios e valores, é preferível apresentar a pessoa humana como referência. Esta via busca focar-se “no respeito à pessoa humana” e a partir daí traçar as linhas do campo ético-moral. O intento é captar a especificidade humana dotada de uma dignidade que transcende o nível dos fatos, dos dados científicos (biológicos e psicológicos) para chegar aos valores. Aí está o passo ético por excelência, que é o conhecimento da dignidade da pessoa que se estende do corpo às partes, que engloba todas as dimensões do ser humano, que abarca todos os estágios de sua vida.

Ao olharmos para o humano e suas necessidades de sobrevivência e realização, podemos ver que o trabalho faz parte do ser humano e que o ensino para o trabalho é um meio pelo qual ele pode compreender o seu papel na sociedade, pois é possível afirmar que “homem algum é ilha” (AGOSTINI, 2011, p. 110); por isso, tão fundamental se torna a educação com base para a ética e no desenvolvimento humano integral.

O Brasil desenvolveu, segundo Castro (2008, p.119 -121), um modelo de ensino médio único no mundo; “temos um sistema único” em que não há diferenciação de disciplinas, interesses e regionalidades, em que “ninguém sabe o que deve ser ensinado e as autoridades não sabem o que foi ensinado”.

Estamos diante de um quadro alarmante que mereceria ser repensado, mas infelizmente o que vimos foram declarações ou resoluções que interromperam o diálogo e que apenas prometem soluções para o ensino médio, conforme declarou recentemente o Ministro da Educação Mendonça Filho à Folha de São Paulo em 15 de setembro de 2016: “Se percebermos que a reforma (do ensino médio) não vai sair até o fim do ano via projeto de lei, vamos partir para uma medida provisória”. O que foi feito, tendo como pontos centrais da reforma, são o enxugamento e a flexibilização do

currículo e uma maior conexão entre o médio e o técnico. (FOLHA, 15/09/2016).

Tal fato fez com que a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) se posicionasse contrária às medidas, como divulgado em site em 16 de setembro de 2016, em que o seu 1º secretário, Paulo Carrano, declara (ANPED, 2016): “De fato o Ensino Médio precisa de uma profunda transformação, mas em diálogo com as experiências e expectativas de estudantes e professores que produzem os cotidianos das escolas”.

Os encontros e desencontros da educação, em especial do ensino médio e do ensino técnico de nível médio, são cada dia mais evidentes.

É impressionante a incapacidade dos governos em promover o diálogo e a aproximação do ensino médio à realidade do aluno e, principalmente, uma análise imparcial e salutar sobre as contribuições à formação humana.

Desta forma, faz-se necessário, e cada vez mais urgente, o olhar para o humano, para o seu futuro, enquanto ser de relações, atentos ao seu desenvolvimento integral e ao desenvolvimento de todas as suas capacidades, preparando-o para uma vida digna, associada ao desenvolvimento de competências e habilidades que o tornem independente e capaz de prover seu próprio sustento, sendo ético em suas relações, caracterizando assim sua formação integral.

Como definido por Severino, (2014 p. 217):

Nunca é demais repetir que a finalidade da educação é a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir-a-ser, de um tornar-se humano.

3 | EDUCAÇÃO E ÉTICA: O SÉCULO XXI SERÁ ÉTICO OU NÃO EXISTIRÁ

Contudo, não é mais admissível olhar para a educação com olhos no retrovisor, temos que olhar para frente, para o futuro que nos espera. Futuro este em que as relações humanas serão cada vez mais fortes e intensas e o sujeito ético cada dia mais necessário, como afirmou Lipovetsky (1994, p. 234): “O século XXI será ético ou não existirá”. É o que Rodrigues (2001, p. 232), compreende como um “processo integral de formação humana”, incluindo “a formação do sujeito ético [...], objetivo fundamental da educação”.

É também o que Agostini (2010, p. 21) descreve como uma revitalização da exigência ética:

A ética está retornando. Ela está nas primeiras páginas quando a questão é a luta contra a corrupção, nas comissões de bioética, na gerência dos negócios em empresas, na presença da mídia, na gestão da filantropia etc. Verificamos uma real reivindicação social de mais ética, de parâmetros morais, de balizas norteadoras,

fruto de um consenso comum em termos de valores. Ou seja, é notória a revitalização da ética. Porém, esta revitalização ocorre sob uma nova disposição social, numa nova regulamentação social da ética.

Sendo assim, não podemos nos acomodar e nos contentar em “formar profissionais para o mercado” e “cidadãos consumidores” (SANGALLI, 2004, p. 194). No entanto, educar é formar pessoas conscientes das implicações ético-morais no seu existir, desenvolvendo sua capacidade de “agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE 2008, p. 29), numa práxis humana que une ação e reflexão sobre o mundo, num processo de conscientização.

Tendo em vista tudo o que já foi escrito e pesquisado, constata-se, de forma inegável, a necessidade de pensarmos no desenvolvimento integral do ser humano e no sujeito ético, fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Sendo esta a grande contribuição deste estudo: o olhar para o humano e suas complexidades, sendo este o elo que aproxima o ensino que busque a formação integral do ser humano em suas múltiplas necessidades.

Urge o resgate do sujeito ético no século XXI por meio das estruturas escolares, tornando possível visualizar a escola do futuro, analisando-se como o desenvolvimento técnico-científico poderá contribuir no aprendizado de princípios e valores, no fortalecimento do sujeito ético e no desenvolvimento integral do ser humano.

4 | CONVITE FINAL

Enfim, termino este artigo com o convite para uma reflexão sobre o futuro das escolas e as escolas do futuro, escolas estas que busquem a formação humana, em seus princípios e valores pedagógicos. A escola que hoje apenas prepara o aluno para fazer uma prova deverá repensar-se. Precisamos de escolas com uma gestão sustentável que permitam a longevidade da instituição, seja ela pública ou privada, sendo geridas e não mais dirigidas; escolas estas que tem que romper paradigmas e costumes excludentes com leis de inclusão. Muitas destas escolas têm-se distanciado de seu principal motivo de ser, que é o desenvolvimento integral de seus alunos, por se distanciarem de sua realidade e por muitas vezes não o ouvi e ser lenta para mudar. Lipovetsky (2004, p. 88) afirma:

Nada é mais urgente que refletir, refletir, sempre refletir sobre o que deve mudar nos sistemas educativos para que preparem melhor os jovens a enfrentar os problemas do presente e do futuro. [...] Precisa-se avançar numa via de maior autonomia e responsabilidade dos indivíduos, menos de disposições éticas e midiáticas que de inovação, imaginação, de diversificação e de experimentação, aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem.

Cabe invocar menos a virtude, convocar mais inteligências formadoras. Tudo ainda está por fazer. A tarefa é interminável, difícil, mas incontornável.

Fica aqui o convite à reflexão de como será a escola e o ensino do futuro. Muito tem sido dito e feito. Rodrigues (2001, p. 252 e 254) traz-nos uma importante reflexão sobre como será esse futuro e sobre o nosso papel como Educadores do século XXI:

Para concluir, gostaria de traçar algumas considerações em torno do Educador, necessário para construir esse futuro, tendo por fundamento o presente. [...] (no futuro) As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

Está lançado o desafio.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. **Ética: diálogo e compromisso**. São Paulo: FTD, 2010. 152p

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 58, p. 113 - 124, jan/mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>. Acesso: 04/Jan/2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo, RJ: Centauro, 2008. 53p.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2014a. 333p.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade: ética e educação**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, n. 76, v. 22, p. 232-257, 2001, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan.2016.

SANGALLI, I. J. Considerações sobre a ética na Educação. In: KUIAVA, E. A.; PAVIAN, J. (Org.). **Educação, ética e epistemologia**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 191-203.

XAVIER, Odila Silva. A educação no contexto de mudanças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 78, n. 188/189, p. 285-304, jan./dez., 1997

YOUNG, Brigham. **Discursos de Brigham Young: Seleccionados por John A. Widtsoe**. São Paulo: Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 1978.

SOBRE A ORGANIZADORA

Marcia Aparecida Alferes - Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (2004, 2005). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009, 2017), na linha de pesquisa "História e Política Educacionais". Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete anos como docente no Ensino Superior. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Política Educacional e Gestão Escolar, atuando nos seguintes temas: análise de políticas educacionais; alfabetização e letramento; formação de professores; gestão democrática. Atualmente é pedagoga da rede de ensino do Estado do Paraná e professora na Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG, pólo de Ponta Grossa/PR.

