



Educação: Políticas, Estrutura e Organização

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

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)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-297-5

DOI 10.22533/at.ed.975192904

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

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.

2019

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

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte I” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: A INTERFACE SAÚDE/EDUCAÇÃO	
Yuri Bruniera Padula Maria Lucia Boarini	
DOI 10.22533/at.ed.9751929041	
CAPÍTULO 2	6
TÓPICOS CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	
Alexsandro Luiz Rodrigues Dennis Álex Araújo Joana Paula Costa Cardoso e Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.9751929042	
CAPÍTULO 3	15
A ABORDAGEM DOS JOGOS MATEMÁTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET	
Géssica Bruna Bahia de Souza Claudiene dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9751929043	
CAPÍTULO 4	26
A AÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR E DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR	
Alan José Batista Simões	
DOI 10.22533/at.ed.9751929044	
CAPÍTULO 5	34
A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
Eliéte Zanelato Elisandra Santos da Silva Luzia Aparecida dos Santos Sônia da Cunha Urt	
DOI 10.22533/at.ed.9751929045	
CAPÍTULO 6	45
A ATUAL CONDIÇÃO DE ESCASSEZ DE ÁGUA PARA CONSUMO HUMANO NO SEMIÁRIDO DA PARAÍBA E A NECESSIDADE DE AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIO-EDUCATIVAS-AMBIENTAIS	
Andrezza de Araújo Silva Gallindo João Utemberg Lucas Bezerra Lays Costa Araujo Karine Oliveira da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.9751929046	

CAPÍTULO 7	54
A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL DA UNESP: FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Dayra Émile Guedes Martínez José Luís Bizelli	
DOI 10.22533/at.ed.9751929047	
CAPÍTULO 8	65
A BUSCA PELA QUALIDADE EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
Maria Eliéte Lacerda Lucchesi Isabel Cristina Rossi Mattos Edgar Caldeira da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.9751929048	
CAPÍTULO 9	75
POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA “ESTOU PRESENTE, PROFESSOR” PARA A ERRADICAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO DO UNA – PE	
Edilene Maria da Silva Marilene da Silva Lima Ana Lúcia de Melo Santos Katia Tatiana Moraes de Oliveira Nubênia de Lima Tresena	
DOI 10.22533/at.ed.9751929049	
CAPÍTULO 10	86
A CONDIÇÃO DO PROFESSOR SURDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ	
Delci da Conceição Filho	
DOI 10.22533/at.ed.97519290410	
CAPÍTULO 11	93
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE	
Maria Fernanda Sanchez Maturana Miriam Sinhorelli Vagner Sérgio Custódio Isadora de Oliveira Pinto Barciela Aline Sinhorelli Sakamoto Vanessa Camilo Sossai Keila Isabel Botan Rodrigo Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.97519290411	
CAPÍTULO 12	96
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA UMA METODOLOGIA PARA SE ENSINAR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
Paulo Roberto do Nascimento Alves Joel Vicente Fernandes	

Waldeci Ferreira Chagas

DOI 10.22533/at.ed.97519290412

CAPÍTULO 13 103

A CONTINUIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA: O SUPERVISOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO

Adriana Antero Leite

Cristiane Patrícia Barros Almada

DOI 10.22533/at.ed.97519290413

CAPÍTULO 14 115

A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS COMO MÉTODO DE COMBATE À ANSIEDADE MATEMÁTICA

Esdras Henrique de Souza e Silva

Allyne Evellyn Freitas Gomes

DOI 10.22533/at.ed.97519290414

CAPÍTULO 15 125

A DIDÁTICA DO PROFESSOR NO BRASIL FRONTEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS VENEZUELANOS

Selma Maria Cunha Portela

Claudina Miranda e Silva

Janaene Leandro de Sousa

Gleidiane Brito de Araújo Rocha

DOI 10.22533/at.ed.97519290415

CAPÍTULO 16 134

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A) DA UFPE

Katiane Cibebe de Souza

Rebeca Bandeira dos Santos

Dayse Moura Cabral

DOI 10.22533/at.ed.97519290416

CAPÍTULO 17 145

A DISLEXIA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPB

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira

Ismaelly Batista dos Santos Silva

Izabela Medeiros de Brito

Maria Aparecida da Silva

Geovaní Soares de Assis

DOI 10.22533/at.ed.97519290417

CAPÍTULO 18 155

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MINAS GERAIS: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

Carla Carneiro Costa Maciel de Paiva

DOI 10.22533/at.ed.97519290418

CAPÍTULO 19	163
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RECUO NA HISTÓRIA	
Maria Aparecida dos Santos Ferreira	
Marla Sarmento de Oliveira	
Paulo Henrique de Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.97519290419	
CAPÍTULO 20	177
A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: PRÁTICAS INSTITUÍDAS E SUAS IMPLICAÇÕES	
Alexandre Souza de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.97519290420	
CAPÍTULO 21	190
A EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS ANOS 1990: ENTRE EXPECTATIVAS E INOVAÇÕES	
Cláudia Cristina da Silva Fontineles	
Marcelo de Sousa Neto	
DOI 10.22533/at.ed.97519290421	
CAPÍTULO 22	215
A ESCOLA E OS SEUS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE OS AMBIENTES ESCOLARES	
José Emanuel Barbosa Alves	
Rafael de Farias Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.97519290422	
CAPÍTULO 23	227
A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015 – 2025)	
Karla Nascimento de Almeida	
Daniel Rômulo de Carvalho Rocha	
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.97519290423	
CAPÍTULO 24	239
A ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A ESCOLARIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL	
Gislei José Scapin	
Maristela da Silva Souza	
DOI 10.22533/at.ed.97519290424	
CAPÍTULO 25	255
A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DENTRO DE RESTAURANTES EM CURITIBA	
Katsuk Suemitsu Ofuchi	
Maria Lúcia Leite Ribeiro Okimoto	
DOI 10.22533/at.ed.97519290425	

CAPÍTULO 26 265

A EXPERIÊNCIA QUE MARCA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS IMPRESSÕES FRENTE A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Naedja Maria Assis Lucena Morais
Sílvio César Lopes da Silva
Cássia de Sousa Silva Nunes

DOI 10.22533/at.ed.97519290426

CAPÍTULO 27 273

A EXPERIMENTAÇÃO COMO RECURSO FACILITADOR DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS PARA A DISCIPLINA DE QUÍMICA ANALÍTICA NO ENSINO SUPERIOR DA FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE-FPS

Emília Mendes da Silva Santos
Ivana Glaucia Barroso da cunha

DOI 10.22533/at.ed.97519290427

CAPÍTULO 28 278

A FÍSICA E A MÚSICA: APRENDENDO CONCEITOS DE ACÚSTICA POR MEIO DE *PODCAST*

Rayane de Tasso Moreira Ribeiro
Francisco Bruno Silva Lobo
Lydia Dayanne Maia Pantoja
Germana Costa Paixão

DOI 10.22533/at.ed.97519290428

CAPÍTULO 29 287

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS OBRAS DE MIGUEL MILANO (1938-1948)

Lyzandra Santos da Silva
Andréa Giordanna Araujo da Silva

DOI 10.22533/at.ed.97519290429

CAPÍTULO 30 295

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Milena Mendonça da Silva
Rayanne de França Fasseluan
Célia Regina Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.97519290430

CAPÍTULO 31 301

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE MACAU/RN

Raniele de Oliveira Silva
Isabelle Cristina Ricardo Pires
Paulo César Pereira Ramos
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.97519290431

CAPÍTULO 32	309
A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO	
Ana Paula Leite da Silva Tanaka	
DOI 10.22533/at.ed.97519290432	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	316

“UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: A INTERFACE SAÚDE/EDUCAÇÃO

Yuri Bruniera Padula
Maria Lucia Boarini

RESUMO: As discussões sobre a interface saúde/educação são recorrentes há décadas. Esta recorrência foi o estímulo para o desenvolvimento deste estudo cujo objetivo foi analisar as propostas e discussões do I Congresso Nacional de Saúde Escolar. Buscamos contextualizar os debates e sua relação com o momento histórico vivido pela sociedade brasileira da época, frente às necessidades político-sociais da época a ciência médica encontra espaço para legitimar-se como conhecimento capaz de orientar as intervenções em saúde escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Escolar. Escola. Higiene mental. I congresso nacional de saúde escolar.

ABSTRACT: The discussion about the interface health/education are current for decades. This recurrence was the motivation for development of this study whose objective was to analyze the proposals and discussions from I National School Health Congress. We aim to contextualize the debates and their relation with the historical moment lived by the Brazilian society at that time, face to the social-political

needs of that time, the medical science finds place to legitimize its available knowledge to direct the interventions in health school.

KEYWORDS: School health. School. Mental hygiene. I National School Health Congress.

O processo de formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes é um assunto bastante complexo e recorrentemente discutido, este debate se faz presente há décadas e envolvem temas como, saúde, violência, desigualdade social, dentre outros. Cada um destes temas apresenta uma complexidade singular, e a escola, em geral, está presente no interior destas discussões (PADULA, 2016).

Desde as primeiras décadas do século XX, a escola tem se apresentado como um espaço para além da transmissão de conhecimento, e na primeira metade do século XX o ensino de uma educação cívica e sanitária esteve presente no contexto escolar. Neste contexto eram ensinados hábitos higiênicos, princípios morais que, deveriam inculcar nos alunos o cuidado com o corpo e a mente. E através desta educação se esperava que quando adultos estas crianças não desenvolvessem hábitos que pudessem ser nocivos a saúde física e mental (I CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR [CNSE], 1941; NUNES, 2011).

As ações organizadas em prol da defesa e proteção da infância só ocorreram no século XIX, o Primeiro Congresso Internacional de Proteção à Infância ocorreu na cidade de Paris, no ano de 1883 (ZANELLA, 2014). Atualmente os cuidados a infância e adolescência são garantidos por lei, concebidas ao longo história em meio as transformações sociais (PEREZ & PASSONE, 2010). Dentre as leis que resguardam os direitos da população infantil e adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, que entre os direitos previstos se encontram o direito a Saúde e Educação, passando por uma educação cívica e sanitária. O ECA atribui a garantia dos direitos como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público” (BRASIL, 2010, p. 11), deixando claro a doutrina de proteção integral e o princípio da prioridade absoluta, indicando o poder público como um dos responsáveis em assegurar tais direitos. Estes direitos passam por diversos pontos que, vão desde a saúde e educação do indivíduo, ao acesso à cultura e uma vida junto à família e comunidade.

O poder público, um dos responsáveis pela garantia de direitos a população infantil e adolescente, propõe a articulação de ações entre os campos da Saúde e Educação no Programa de Saúde na Escola (PSE), publicado em 5 de dezembro de 2007, por meio do Decreto N° 6.286. No artigo primeiro do Decreto é especificado como ponto central do PSE “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (BRASIL, 2007).

O presente estudo tem como eixo central de discussão, a saúde escolar. A compreensão do tema saúde escolar como recorrente ao longo da história, assim como as ações que buscavam articular os campos da Saúde e Educação foi possível frente a uma análise cuidadosa dos Anais do I Congresso Nacional de Saúde Escolar (CNSE) realizado na cidade de São Paulo, de 21 a 27 de abril, no ano de 1941. Nosso objetivo ao elegermos como objeto de nosso estudo os Anais do I CNSE, é de compreender e analisar as propostas e discussões publicadas nos Anais do I Congresso Nacional de Saúde Escolar. Este documento foi cuidadosamente analisado com enfoque na historicidade do fenômeno em questão, considerando à importância que o aspecto histórico desempenha na constituição do sujeito e suas relações.

O I CNSE contou com o patrocínio do então Presidente da República Dr. Getúlio Dorneles Vargas e do Interventor Federal em São Paulo Dr. Adhemar Pereira de Barros, contando também com o apoio de Interventores de vinte um Estados brasileiros. É importante destacar a amplitude deste evento, pois o mesmo reuniu profissionais das áreas de Educação e Saúde, assim como as principais autoridades federais, e de ambas as áreas correspondentes ao tema (CNSE, 1941).

Entendendo a saúde escolar como assunto de interesse nacional, respeitando o contexto singular dos estados brasileiros, algumas indagações emergiram na leitura dos Anais, tendo como questão central: Qual discurso norteava as propostas e as discussões publicadas nos Anais do I CNSE? Buscar a explicação desta questão é

assaz importante, a fim de resgatar parte da história das ações e debates atuais.

Partindo de uma perspectiva histórica, e tomando como fonte documental os Anais do I CNSE. O foco na historicidade deste documento é importante, pois a constituição do sujeito ocorre na confluência com outros sujeitos e instituições, inseridos em um contexto temporal específico. Justificamos a escolha dos Anais, considerando o fato de que eventos desta natureza revelam questões importantes a serem debatidas em uma determinada área do conhecimento, e visam reunir profissionais capazes de discutir a temática selecionada para tanto. Aspecto que marca a realização do evento é a discussão de um assunto relevante em um determinado contexto, refletindo o estado da arte de uma respectiva área do conhecimento (CAMPELLO, CENDÓN E KREMER, 2000).

Com a análise dos Anais encontramos um contexto de graves problemas de saúde, e em sua grande maioria as doenças que assolavam a população eram fatais, visto que naquele período não havia o conhecimento e os recursos farmacológicos da atualidade (PADULA, 2016). Neste cenário o conhecimento médico científico ocupa uma função importante, pois é o saber médico que informa e conscientiza o aluno sobre a necessidade de práticas e hábitos higiênicos. A análise deste estudo se concentrou sob os trabalhos publicados nos Anais, e resultou na categorização dos trabalhos em três temas: Saúde, Educação, e Higiene Mental.

Considerando que a alta incidência de doenças estava atrelada as condições insalubres de moradia, de saneamento básico, e falta de conhecimento acerca dos hábitos de higiene, tais fatores contribuíam para disseminação de doenças entre a população. Este contexto expõe a realidade das principais cidades brasileiras, São Paulo e Rio de Janeiro, que viviam um período de efervescência, apresentando crescimento na produção e no índice populacional, porém as condições materiais destas cidades não acompanhavam tal crescimento.

Necessário se torna encetar campanha sem tréguas em defesa dos supremos interesses da nacionalidade, consubstanciados no aperfeiçoamento racial, através de uma inteligente, racional alimentação da infância. Ao governo cabe concretizar, tornar viável, exequível, as aspirações de médicos e educadores, promovendo medidas que concorram para a conservação de um padrão nivelado da vida, afim de que todos (não somente os ricos e “remediados”) possam alimentar-se satisfatoriamente, de acordo com os preceitos da higiene (GUELLI, 1941, p. 232).

Tal cenário pedia por ações práticas e pautadas no conhecimento científico, onde haveria prova da efetividade destas ações no enfrentamento das doenças. Ao discutir problemas de saúde escolar, propondo o ensino de hábitos higiênicos e salutar, os médicos procuravam alcançar a sociedade, ensinando os alunos e chegando a suas famílias, de maneira que esta educação sanitária se perpetuasse. Atrelado à proposta de uma educação sanitária, havia a valorização de padrões morais. Esta moral se encontra relacionada a higiene mental, onde se preconiza, por exemplo, o ensino e orientações quanto a educação e conduta sexual, e alcoolismo, muitas vezes pautado

em padrões e valores religiosos. A ideia de uma higiene mental estabelece preceitos para uma conduta salutar em âmbito individual, pois estes hábitos individuais incidiriam na vida em sociedade.

Tais propostas se encontravam em concomitância com o cenário político e econômico das principais cidades brasileiras. Procurando alçar o país em meio às nações desenvolvidas, era necessário cuidar da saúde da população, pois indivíduos doentes não teriam condições de assumirem os postos de trabalho e contribuir com a produção do país. Esta proposta atribui à escola uma função de regeneração da população, fosse ela uma regeneração física ou mental, porém é delegado ao indivíduo a responsabilidade em praticar hábitos de higiene, ou de guardar valores morais ditados pelos profissionais e autoridades.

Isto nos remete a refletir acerca das condições materiais de existência em que a população se encontrava, pois não bastava apenas informar sobre a higienização dos alimentos, ou das mãos, era preciso dar condições sanitárias para que a população praticasse tais comportamentos.

A pobreza em que vive a quase totalidade dos pais determina a subnutrição, sua e dos filhos, e, conseqüentemente, a má saúde destes, tantas vezes descrita em relatórios e comunicados. Ora, alunos anêmicos, desclassificados, portadores, muitas vezes, de taras provenientes do alcoolismo e de outros fatores frequentes nos meios sem recursos, não estão, quanto ao aprendizado e à educação, nas mesmas condições que os provenientes de lares remediados (ARAUJO, 1941, p. 175).

Nesta relação entre profissionais de Saúde, e de Educação com os alunos e suas famílias, tendo no discurso médico seu principal orientador das ações propostas no evento, se percebe uma relação de subserviência, onde a resolução dos problemas sociais passaria pela reprodução e incorporação por parte da população em geral dos comportamentos e as informações transmitidas pelos profissionais, porém não há como por em prática hábitos que não encontram condições materiais de existência para se consolidarem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. de. Organização e orientação dos serviços de saúde escolar. In: 1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR, 1941, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 1941

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 2010. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 18 Ago. 2015.

CAMPELLO, B. S. CENDÓN, B. V. KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR, I. **Anais...** São Paulo: 1941.

GUELLI, O. A.. A saúde do escolar nos meios urbanos e rurais. In: 1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR, 1941, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 1941.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In. LOPES, E. M. T. FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica**, 2011, p. 371-398.

PADULA, Y. B. **“Um museu de grandes novidades”**: a interface saúde educação. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PASSY, S. A Organização e orientação dos serviços de saúde escolar. In: 1º CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR, 1941, São Paulo. **Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar**. São Paulo: 1941.

PEREZ, J. R. R. &PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

ZANÉLLA, L. S. **Pelos caminhos da proteção**: a assistência à infância no período de 1883 a 1922. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

TÓPICOS CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Alexsandro Luiz Rodrigues

CEMTI Senador José Candido Ferraz /PDPI/
CAPES

São João do Piauí - Piauí

Dennis Álex Araújo

Unidade Escolar Nair Gonçalves/PDPI/CAPES

Teresina – Piauí

Joana Paula Costa Cardoso e Andrade

EEEFM Benjamin Maranhão/ PDPI/CAPES

Araruna - Paraíba

RESUMO: Este trabalho é resultante da participação no Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês - PDPI, edição 2018, e trata da importância da inserção de aspectos culturais no ensino de Língua Inglesa como elemento fundamental para promoção da competência sociocultural, entendida nesse contexto, como elemento constituinte da competência comunicativa que compreende a capacidade de expressão, interpretação, interação e construção de significado numa nova língua a partir de situações comunicativas. Assim, esse estudo tem por objetivo apresentar estratégias de ensino e atividades que se destinam a abordar tópicos referentes à cultura americana que podem favorecer o processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa. Tais

estratégias consideram diferentes abordagens pedagógicas com o intuito de tornar a sala de aula um espaço mais atrativo, de trazer informações culturais a respeito de países falantes de Língua Inglesa, de promover a ampliação do vocabulário e sobretudo, de trazer uma alternativa possível para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em Língua Inglesa nas salas de aula da escola pública. O conjunto de atividades descrito contempla o trabalho pedagógico a partir de matérias autênticos e de situações comunicativas reais. No tocante aos aspectos teórico- metodológicos, recorreremos aos estudos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, como também buscamos os estudos de pesquisadores a respeito das metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira. Dessa forma, as contribuições resultantes desse estudo visam colaborar para a reflexão acerca das metodologias adotadas para o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de ensino, Língua Inglesa, Cultura.

ABSTRACT: This work is a result of the participation in the Development Program for English Teachers - PDPI, edition 2018, and deals with the importance of the insertion of cultural aspects in the teaching of English as a fundamental element for the promotion of

sociocultural competence, understood in this context, as a constituent element of communicative competence which includes the ability to express, interpret, interact and construct meaning in a new language from communicative situations. Thus, this study aims to present teaching strategies and activities that are designed to address topics related to American culture that may favor the teaching-learning process of the English language. These strategies consider different pedagogical approaches with the intention of making the classroom a more attractive space, to bring cultural information about English-speaking countries, to promote the expansion of vocabulary and above all, to bring a possible alternative to the development of communicative skills in English Language in public school classrooms. The set of activities described contemplates the pedagogical work based on authentic materials and real communicative situations. In terms of theoretical and methodological aspects, we resort to studies about the teaching and learning processes of English Language, as well as we seek the studies of researchers regarding the methodologies for the Foreign Language Teaching. Thus, the contributions resulting from this study aim to contribute to the reflection about the methodologies adopted for the teaching of English in public schools.

KEYWORDS: Teaching strategies, English language, Culture.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês – PDPI é uma iniciativa que consiste em promover a formação continuada de professores de língua inglesa em escolas públicas brasileiras. O programa tem um formato de ensino intensivo diluído em oito semanas e, na edição 2018, foram selecionados quase 479 professores de diversas partes do país e estes foram enviados a universidades a 17 universidades dos Estados Unidos.

O curso foi organizado em disciplinas que tiveram por objetivo maior promover uma experiência de imersão na Língua Inglesa e na Cultura Americana. Para tanto, o curso tratou de aspectos sociais e históricos da cultura Norte-Americana além de destacar metodologias de ensino e técnicas de avaliação.

Como trabalho de conclusão do curso, cada participante deveria apresentar em uma miniconferência um projeto de intervenção pedagógica que fizesse a ligação entre os tópicos abordados durante o curso de formação e o ensino de língua na sua realidade, uma vez que cada professor se encontra em um contexto educacional específico.

Em nossa imersão cultural no cotidiano estadunidense, percebemos muitos aspectos que não são conhecidos por nossos alunos brasileiros, que não são abordados em livros didáticos, por exemplo, e que muitas vezes nos colocam em situação de choque cultural.

Nossa proposta de trabalho tem por objetivo trazer para sala de aula de Língua Inglesa alguns aspectos culturais da sociedade norte-americana, já que o ensino de

língua estrangeira pode ser favorecido através do contato e do conhecimento da cultura dos países falantes da língua que se pretende aprender.

Nesse contexto, é possível promover discussões relacionadas a moral, aos hábitos, aos costumes, o comportamento em público, de jovens, adultos e crianças; aspectos culinários destacando semelhanças e diferenças de hábitos alimentares, não só aquelas que sabemos que fazem parte dos costumes americanos bem como aquelas que são apreciadas no dia a dia e não fazem parte do senso comum da culinária; a organização familiar, a forma de como criar os filhos, de como lidar com dinheiro e finanças,... enfim, são inúmeros os aspectos que não são comumente abordados em salas de aula de ensino de língua estrangeira.

Assim, esse estudo tem por objetivo apresentar estratégias de ensino e atividades que se destinam a abordar tópicos referentes à cultura americana que podem favorecer o processo de ensino- aprendizagem da língua inglesa. Tais estratégias consideram diferentes abordagens pedagógicas com o intuito de tornar a sala de aula um espaço mais atrativo, de trazer informações culturais a respeito de países falantes de Língua Inglesa, de promover a ampliação do vocabulário e sobretudo, de trazer uma alternativa possível para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em Língua Inglesa nas salas de aula da escola pública.

2 | ASPECTOS TEÓRICOS

De acordo com Andrade (2014) o ensino comunicativo de uma língua estrangeira apresenta como bases de sua realização a interação entre os sujeitos envolvidos na experiência educativa e o estabelecimento de uma relação de confiança entre professores e alunos a fim de conseguir criar um ambiente capaz de promover uma comunicação efetiva e favorecer o processo de aquisição e apropriação de uma outra língua.

Entendendo-se que o ensino de uma nova língua deva ser considerado como uma experiência educacional, intrínseco a seu caráter educativo, reconhecemos também a existência de uma série de fatores capazes de interferir nesse processo, uma vez que educação se dá entre *pessoas*, num determinado espaço físico e social. E isso implica o envolvimento de questões emocionais, psicológicas, materiais, políticas, sociais e humanas a serem consideradas de forma integrada.

Na abordagem comunicativa, a tão discutida relação professor-aluno dá lugar à construção de uma relação de confiança, na qual o professor assume o papel de um facilitador de processos, de orientador. O professor é *alguém* que tem a responsabilidade de ajudar a *outros* a construir conhecimento, a se apropriar de um precioso instrumento de comunicação, a descobrir uma nova língua.

Nesta perspectiva, compreende-se que é exigido um novo papel para o professor e também para o aluno:

O papel do professor é o de facilitador e guia, e não o de dono de todo conhecimento. Os alunos são encorajados a construir significado através de interações linguísticas autênticas com outras pessoas. Eles têm a oportunidade de focar seu próprio processo de aprendizagem através do entendimento de seus próprios estilos de aprendizagem e através do desenvolvimento de estratégias para um aprendizado autônomo (BROWN, 2001, p. 43, tradução nossa)¹.

O ensino comunicativo, dessa forma, reconhece a autonomia dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Aqui, o aluno assume um novo papel: torna-se um elemento ativo, autor de seu próprio conhecimento, alguém que constrói caminhos e alternativas a fim de dominar a língua não apenas como um sistema, mas como uma ferramenta que vai ajudá-lo a conhecer novas pessoas e novas culturas, novas formas de pensar e agir. Uma vez que, conforme afirma Savignon (2005) o ensino comunicativo se propõe a criar no aluno uma identificação deste com a língua-alvo com a intenção de que ele aprenda a significar nessa nova língua.

Logicamente, essa abordagem exige uma postura diferenciada dos agentes envolvidos na atividade de ensino e aprendizagem de uma nova língua, pois sua intenção é promover a comunicação e esta envolve variadas linguagens e se dá de variadas formas seja através da fala, da leitura, do ouvir, dos gestos, dos estímulos visuais e táteis, todas as formas combinadas ou não, capazes de transmitir uma mensagem.

De acordo com Savignon (2001), o ensino comunicativo de língua tem seu foco voltado para o aluno e este precisa ter a sua disposição uma estrutura de programas e metas que visem o desenvolvimento de competências comunicativas. Estas competências comunicativas podem ser traduzidas enquanto conhecimento que torna o aluno capaz de usar a língua de modo efetivo e a habilidade de usar esse conhecimento para comunicação.

Dessa forma, o currículo proposto com uma perspectiva comunicativa vai além do ensino da gramática pura. As discussões sobre o que ensinar e como ensinar devem levar em consideração a meta principal do ensino comunicativo: o desenvolvimento da competência comunicativa.

Portanto, uma das questões discutidas pelo ensino comunicativo de língua, com relação ao ensino da gramática, refere-se à precisão gramatical ou formal:

O deslocamento da atenção das características morfossintáticas das expressões dos alunos em favor da focalização do significado levou, em alguns casos, à impressão de que a gramática não é importante, ou que a proposta do ensino comunicativo de língua em favor da expressão do aluno não precisa de uma preocupação com a forma. O envolvimento em eventos comunicativos é visto como central para o desenvolvimento da língua, e este envolvimento necessariamente requer atenção à forma (SAVIGNON, 2005, p. 6 tradução nossa)².

A abordagem Comunicativa entende que a habilidade de uso da língua envolve muito mais do que puramente a competência gramatical. Enquanto esta é importante

para que o aluno possa produzir sentenças gramaticalmente corretas, a Abordagem Comunicativa destaca a necessidade maior de desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias não somente para uso da gramática, mas também para o entendimento de outros aspectos da língua, de modo que o aluno seja capaz de usá-la, de forma apropriada e com os mais diferentes propósitos comunicativos.

De acordo com Richards (2006), o ensino comunicativo prevê uma integração entre atividades focadas na estrutura formal da língua e atividades focadas na construção de significados. Tais atividades podem ser desenvolvidas em eventos comunicativos que expressem situações diárias como conversas informais, contatos telefônicos, convites, mantendo-se sempre o cuidado de considerar o ambiente em que as situações ocorrem (sala de aula, loja, banco, lanchonetes, restaurantes etc.) e o propósito com o qual os alunos estão aprendendo uma nova língua.

Dessa forma, o ensino comunicativo aparece como uma abordagem capaz de favorecer o contato com a língua em sua forma real ao propor que o ensino deva se dá de modo a integrar as habilidades comunicativas considerando o contexto social em que ocorre o aprendizado e os propósitos que motivam professores e alunos a se envolverem num processo de ensino e aprendizagem.

Para Savignon (2005), o Ensino Comunicativo de Língua apresenta como seu conceito central a noção de competência comunicativa que se define, de um modo geral, como a capacidade de expressão, interpretação, interação e construção de significado numa nova língua a partir de situações comunicativas.

Acerca da competência comunicativa, Savignon (2001) propõe que o ensino comunicativo deva ser compreendido a partir das relações estabelecidas entre a competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e a competência estratégica.

A competência gramatical é a habilidade de identificar as características lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas da língua e usar esses conhecimentos para elaborar orações, contudo não se trata apenas da habilidade de estabelecer regras para o uso, mas sim, de usar essas regras para interpretação, expressão e negociação de significado.

A competência discursiva refere-se à capacidade de articulação de enunciados, textos com sentido completo. Nesta competência está presente a noção de coerência que pode ser considerada como a relação entre as orações capazes de estabelecer um todo significativo, como também apresenta a ideia de coesão que consiste na ligação estrutural entre as orações de um modo geral.

A competência sociocultural refere-se ao entendimento do contexto social em que a língua está sendo usada, a linguagem não-verbal e o tom de voz indicam como a mensagem será interpretada. Decorre desse fato a importância de se trazer para a sala de aula os aspectos relacionados a cultura de países falantes da língua inglesa a fim de promover situações reais de uso da língua.

Por sua vez, a competência estratégica está relacionada à prática e à experiência

que findam por proporcionar o desenvolvimento das outras competências citadas anteriormente.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O ensino da língua estrangeira com uma perspectiva democratizante deve contribuir para uma relação de construção de uma visão intercultural que equilibre a valoração das mais diversas contribuições culturais, mas negando a hierarquia entre as mesmas, como nos lembra os PCNs:

“O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhamos em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (1998: p.54)

Partindo desse pressuposto buscamos utilizar metodologias que contemplassem os aspectos culturais e sociais do ensino da língua inglesa pensando também no fato de que a língua inglesa permite ao nosso aluno um contato com outras culturas, sendo uma porta aberta para acessar o conhecimento universal acumulado pela humanidade, onde a língua estrangeira não pode nem deve representar uma barreira no processo de troca cultural, mas sim uma ferramenta facilitadora desse processo. Não fosse assim, o que restaria aos seres humanos seria a solidão linguística, onde os seres humanos estariam fadados ao desentendimento pelo domínio exclusivo de seu idioma materno.

Com base nesse pensamento norteamos os aspectos metodológicos e os aspectos culturais, e por que trabalhar estes aspectos? Para motivar os estudantes através da criação de atividades ligadas a este conteúdo. A intenção é manter um trabalho constante nesta matéria em colaboração com escolas com outras escolas, começando com alguns tópicos de forma que depois outros professores possam aplicar esta metodologia.

No tocante a questão social, a ideia é mostrar as diferenças comportamentais entre brasileiros e norte-americanos frente as mesmas situações-problema mediante atividades como por exemplo um *Quiz*, jogo de perguntas e respostas, ou atividades de múltipla escolha.

Um outro exemplo de atividade que pode ser feita é a de comparação entre os costumes de nosso país e dos Estados Unidos, onde temos uma infinidade de meios para explorar essa comparação, desde jogos de cartas, jogo da memória e até mesmo vídeos de alguma atividade cultural.

3.1 Sugestões de atividades

Nesta seção apresentamos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas e, obviamente, adaptadas a cada contexto escolar.

SITUAÇÃO 1

Você quer ter um telefone instalado rapidamente em seu novo apartamento. Você deve:

- A - Ligar para a companhia telefônica e aceite o primeiro compromisso para a instalação oferecida;
- B - Aparecer pessoalmente nos escritórios da companhia telefônica e explicar como é importante conseguir um telefone imediatamente;
- C - Encontrar alguém com conexões com a companhia telefônica que possa colocar você no topo da lista de espera.

Atividades como a situação 1 podem ser sugeridas a fim de promover uma discussão acerca dos valores éticos e morais presentes em cada cultura. O professor pode conduzir a discussão no sentido da importância do respeito ao consumidor e do combate à corrupção. A partir dessa atividade é possível promover uma reflexão acerca da necessidade de se combater a corrupção presente em ações diárias como na tentativa de burlar uma lista de espera, de furar fila, etc.

SITUAÇÃO 2

Você é pai e seus filhos precisam de dinheiro. O que você faz?

- A - Dá-lhes dinheiro quando eles perguntarem.
- B - Dá-lhes uma mesada regular determinada e não mais depois que esta acabar.
- C - Diga-os para pedirem aos seus avós.
- D - Compra o que eles querem.

Atividades como a situação 2 podem ser usadas para trazer para a sala de aula discussões relacionadas aos aspectos familiares pertinentes a cultura brasileira e cultura americana. O professor deve lançar o questionamento e sugerir que os alunos conversem entre si e reflitam não somente sobre este item em específico, mas também sobre demais itens que porventura eles tenham observado através de outras fontes.

Esta atividade deve ser realizada com os alunos organizados em pequenos grupos e deve contar com um momento de socialização de ideias, através, por exemplo de uma apresentação oral para toda sala.

SITUAÇÃO 3 - JOGO DE CULTURAS

- Jogo da memória com cartões;
- Nível: Intermediário ou acima;
- Tempo: 30 minutos;
- Descrição: Uma lista de pares de itens culturais americanos / brasileiros correspondentes.

O propósito desse jogo é demonstrar que não há cultura superior a outra. O que existe são hábitos, costumes, atitudes diferentes diante de problemas semelhantes. Durante a atividade, o professor deve sempre manter essa premissa em destaque e sugerir que os alunos busquem refletir sobre as motivações que geram cada tipo de

comportamento.

SITUAÇÃO 4 - NO MEU PAÍS

-Recurso: Um vídeo mostrando alguma atividade cultural, por exemplo, um jogo de futebol nos EUA.

-Nível: Intermediário

-Tempo: 30 minutos

-Descrição: Faça algumas perguntas sobre o comportamento das pessoas e peça então para os alunos compartilharem suas ideias sobre as diferenças com sua própria cultura.

O objetivo dessa atividade é trazer para sala de aula a discussão acerca da diferença de comportamento em situações de aglomeração de pessoas em um espaço social/coletivo. Durante essa atividade, o professor pode sugerir que os alunos observem o comportamento apresentado e reflitam sobre o seu comportamento pessoal sobretudo ao que se refere ao uso e preservação do espaço, do equipamento cultural, do trato com a produção e o descarte de lixo, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas são capazes de atribuir um caráter bastante dinâmico às aulas de Língua Inglesa uma vez que proporcionaram a utilização de recursos tecnológicos, tais como computador, projetor de vídeo, equipamento de som, alterando a rotina da sala de aula.

Tal aspecto é capaz de criar um ambiente saudável de interação e de participação, permitindo que os estudantes expressem de modo mais livre e mais informal suas opiniões sobre os temas abordados.

A realização deste estudo demonstrou que as atividades sugeridas podem ser identificadas com a abordagem comunicativa e podem desenvolver a competência sociocultural, pois, enriquecem o repertório cultural de nossos alunos e favorece a valorização da vivência cultural de cada um.

Pode-se perceber a aplicação dos componentes constituintes do currículo comunicativo que tratam do aspecto formal, do processo de comunicação real, da autonomia do aluno em desenvolver o uso da língua, da utilização da prática de representação de papéis sociais, e por fim, da utilização de instrumentos que sejam capazes de ultrapassar as fronteiras do espaço físico da sala de aula.

A partir deste estudo, é possível reconhecer, ainda, que uma abordagem comunicativa humaniza as relações no espaço na sala de aula e fora dele, já que traz em si a preocupação de conceber a língua não apenas como um sistema com regras, estruturas e usos, mas como algo que representa uma comunidade, uma cultura.

Além disso existe uma preocupação constante em horizontalizar a relação

entre professores e alunos a partir do compartilhamento de responsabilidades e méritos, permitindo, assim que, na sala de aula, exista uma relação de respeito e confiança mútua, tornando o processo de aprendizagem uma experiência prazerosa e pessoalmente relevante.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. **A língua inglesa em nosso cotidiano**: Estrangeirismos no discurso publicitário como ferramenta para o ensino comunicativo. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) Universidade Estadual da Paraíba – UEPB: 2014.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2.ed New York: Longman, 2001

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as second or foreign language**. 3ed. Boston: Thomsom Learning, 2001.

PCNS - BRASIL, 1998, p. 28-29

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: strategies and goals. In: HINKEL, Eli. **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2005.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century In:..

A ABORDAGEM DOS JOGOS MATEMÁTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET

Géssica Bruna Bahia de Souza

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - SE

Claudiene dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - SE

RESUMO: O presente trabalho bibliográfico traz a discussão sobre as fases de desenvolvimento cognitivo descritas por Piaget em seu livro Epistemologia Genética, enfatizando, na perspectiva deste autor, o estágio de desenvolvimento operatório formal. O jogo matemático também é posto em evidência, ao ser realizado o exame dos escritos dos autores que tratam dessa temática e utilizam Piaget para fundamentação teórica do seu trabalho. Por fim, discute-se sobre a aplicação do jogo matemático para alunos na fase operatória formal. Para embasamento teórico dessa pesquisa bibliográfica utiliza-se Piaget (1978) para a discussão sobre a Epistemologia Genética, Terra (2010), para discussões acerca do desenvolvimento humano baseadas em Piaget, Grando (1995, 2000) e Alves (2001) para os fundamentos sobre jogos e demais autores que tratam dessa temática, com o intuito de examinar as suas visões sobre o legado de Piaget na área da epistemologia.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, ensino,

epistemologia genética, jogos matemáticos, operatório formal.

ABSTRACT: The present bibliographical work brings the discussion about the stages of cognitive development described by Piaget in his book Genetic Epistemology, emphasizing, in the perspective of this author, the stage of formal operative development. The mathematical game is also highlighted, when the examination of the writings of the authors who deal with this subject is carried out and use Piaget for the theoretical foundation of his work. Finally, we discuss the application of the mathematical game to students in the formal operative phase. For the theoretical basis of this bibliographic research, Piaget (1978) is used for the discussion on Genetic Epistemology, Earth (2010), for discussions about human development based on Piaget, Grando (1995, 2000) and Alves (2001) for the fundamentals on games and other authors who deal with this subject, with the purpose of examining his views on Piaget's legacy in the area of epistemology.

KEYWORDS: Learning, teaching, genetic epistemology, mathematical games, formal surgery.

1 | INTRODUÇÃO

Diante dos baixos índices de notas dos alunos, como também do déficit de aprendizagem matemática constatado por exames como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (o IDEB de SE é de 4,6, observando-se dados de 2015, ressalte-se aqui que essa informação foi a última divulgada no *site* do MEC), do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizado a cada dois anos), cujo resultado em matemática em SE/2015 foi de 2,91, envolvendo as esferas privada, municipal, estadual e federal; salientando-se aqui que essa informação foi a última divulgada no site do MEC e, da própria Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, é importante estudar como se dá a abordagem dos jogos nas aulas de matemática nos anos finais do ensino fundamental, bem como acontece essa prática e em quais teorias ou princípios ela é fundamentada.

Dessa forma, procura-se, aqui discutir a importância do uso dos jogos matemáticos em uma faixa etária que seja adequada para sua aplicação, a partir do olhar de Piaget, mais especificamente dos níveis de desenvolvimento cognitivo por ele apresentado em seu livro *Epistemologia Genética*.

Assim, discutir sobre a abordagem de Jogos Matemáticos é importante, sobretudo, quando esse entendimento perpassa pelo uso adequado de determinado jogo em uma faixa etária pontual. Para isso Piaget destaca bem, no livro supracitado, cada fase do desenvolvimento cognitivo da criança, de acordo com o sujeito epistêmico, atribuindo algumas características psicológicas que os alunos desenvolvem em cada idade do seu crescimento. Para fundamentação teórica desta pesquisa bibliográfica utiliza-se Piaget (1978) com o intuito de discutir sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, Terra (2010), trazendo uma reflexão acerca do desenvolvimento humano baseados em Piaget, Bachelard (1996) para fomento do conhecimento científico, Huizinga (1990) para a conceituação de jogo - de forma geral e Kishimoto (2008) e Grandó (2000) para esclarecimentos sobre jogos matemáticos.

As seções foram divididas entre entendimentos sobre a epistemologia de Piaget, no que compete aos estágios de desenvolvimento cognitivo – dando-se ênfase para o Operatório Formal, e a importância do jogo matemático para os processos de ensino e de aprendizagem, baseados nos níveis de desenvolvimento cognitivo.

1.1 Epistemologia genética de Piaget

Este tópico será iniciado com uma abordagem acerca da Epistemologia Genética de Jean Piaget, em que será realizado um breve resumo sobre o estudo do desenvolvimento cognitivo do ser humano na perspectiva de Piaget. Dando continuidade, em seu primeiro subitem, serão apresentadas, as fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget, explicando e apresentando as características particulares de cada fase e, na sequência, o tópico será concluído com as considerações acerca da abordagem

sobre o estágio operatório formal na perspectiva da epistemologia genética de Piaget.

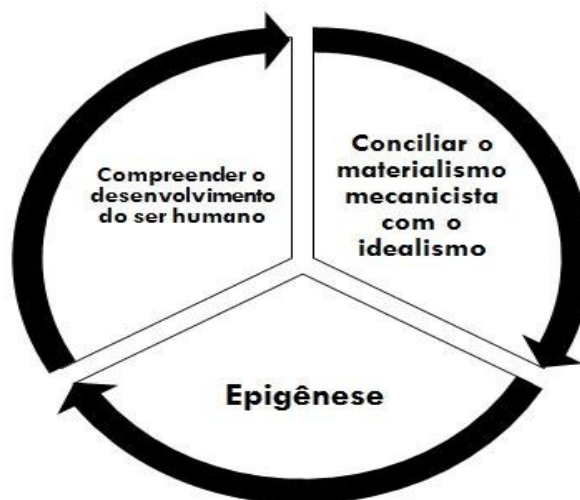
Os estudos de Piaget como salienta Terra (2010), trouxeram influências significativas principalmente no que tange à Pedagogia e também na área da Psicologia. Em seu livro, Epistemologia Genética (1978), são encontradas informações relacionadas à sua biografia e nota-se que o trabalho de Piaget foi pioneiro no campo da inteligência infantil. Vale salientar, também, que o autor em evidência aqui foi um conceituado psicólogo e filósofo suíço.

A teoria de Piaget é um ciclo em que se pretende compreender o desenvolvimento do ser humano, ou seja, conciliar o materialismo mecanicista (físico e objetivismo) o qual afirma que o conhecimento provém da experiência e o idealismo (externo e subjetivista) que salienta que o conhecimento é prévio já advindo do ser humano. Com base nessas afirmações Piaget (1976), traz o conceito de epigênese e salienta:

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. (PIAGET, 1976 apud FREITAS, 2000, p. 64)

Dentro desta perspectiva, existe uma relação de interdependência entre o objeto a conhecer e o sujeito conhecedor, ou seja, essa relação se dá através de um processo auto – regulatório de equilibração progressiva do organismo. Para Piaget, segundo Terra (2010), a gênese do conhecimento está no próprio sujeito e é necessário o homem ter contato com o objeto a ser aprendido para haver a efetivação do conhecimento, pois o pensamento lógico adquirido não nasce com o homem, nem é externo, mas se constrói a partir da relação existente entre homem – objeto. E esse pensamento lógico apresenta uma relação intrínseca com a experiência sensorial e o raciocínio

Segue abaixo um gráfico explicativo com um resumo de como se dá a Epistemologia Genética de Jean Piaget, a saber:



Quadro 1: Resumo da Teoria de Jean Piaget

Fonte: Criado pelas autoras (2018).

Ainda dentro da Epistemologia Genética de Jean Piaget, quando se fala em equilíbrio remetemos ao processo de adaptação, o qual está dividido em duas fases: assimilação e acomodação. Terra (2010, p.15), define equilíbrio como sendo “um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa levar o indivíduo a construção de uma forma de adaptação à realidade. Sendo assim, na assimilação, a experiência se atrela a esquemas previamente estruturados que o sujeito já dispõe e apresenta a finalidade de solucionar algo a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento. Já na fase de acomodação, modifica-se a estrutura mental para a aquisição de um novo conhecimento. Aqui o objeto age sobre o sujeito. Portanto, assimilação e acomodação são trabalhadas de maneira isoladas, são processos complementares na construção do conhecimento.

Dando continuidade no desenvolvimento do artigo e no processo de construção do conhecimento de cada indivíduo e em cada fase, no subitem seguinte, falaremos acerca dos estágios de desenvolvimento humano.

1.2 As fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget

O processo de transformação do conhecimento vai depender de cada indivíduo e em determinada faixa etária, pois cada sujeito aprende de uma maneira e isso está relacionado aos estágios (o estágio foi definido por Piaget como forma de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou intelectual, por outro, afetivo. [PIAGET, 1978, p. XII]) de desenvolvimento definidos por Piaget. Quatro períodos são considerados no processo de evolução do ser humano no que tange ao desenvolvimento cognitivo apresentado por cada pessoa, a saber: Período Sensório – motor (de 0 a 2 anos), Período Pré – operatório (de 2 a 7 anos), Período das Operações concretas (de 7 a 11 ou 12 anos) e por fim, Período das Operações formais (de 11 ou 12 anos em diante).

A seguir, abordaremos as principais características de cada fase de desenvolvimento no entendimento de Piaget, cada estágio elencado aqui apresenta características que evidenciam as diversas formas da relação do sujeito com o meio no qual está inserido. Como salienta Terra (2010), todos os indivíduos perpassam pelas quatro fases supracitadas na sequência em que foram mencionadas, porém varia em cada ser humano o tempo que começa e finaliza cada estágio, pois depende de fatores variantes como, por exemplo: estruturas biológicas de cada pessoa bem como processo de interação do homem com o meio.

No estágio sensório – motor, que vai de 0 a 2 anos de idade, as funções mentais limitam-se a reflexos inatos, movimentos dos olhos e de sucção, com o passar do tempo, gradativamente, a partir da interação da criança com o meio esses movimentos reflexivos vão se aperfeiçoando e habilidades são adquiridas findando esse estágio. Piaget (1978, p. XII) chama esse estágio de “nascimento da inteligência” e salienta que nessa fase “os comportamentos globais da criança estão determinados

hereditariamente e apresentam-se sob a forma de esquemas reflexos”.

Dando continuidade, temos o período Pré – operatório que está presente no intervalo de faixa etária entre 2 a 7 anos, segundo Piaget (1978) este estágio:

Caracteriza-se pela função simbólica e pelo aparecimento da intuição das operações [...]. As atividades de representação (o jogo, o desenho e sobretudo a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação; interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstituir no plano das imagens e das experiências mentais. (PIAGET, 1978, p. XVI)

Diante dessa perspectiva, neste estágio de desenvolvimento, surge a linguagem que possibilita interações, a criança tem entendimento da realidade desequilibrada, já que não apresenta esquemas conceituais.

O período das operações concretas vai de 7 a 11 ou 12 anos. Esse estágio é caracterizado pelas operações lógico – concretas, ou seja, segundo Piaget (1978) é quando o pensamento da criança apresenta-se reversível, já que ela consegue reconhecer uma operação contrária e/ou retornar ao começo da operação. Um exemplo característico desse estágio, para um melhor entendimento, como salienta Terra (2010, p. 13), “se lhe perguntarem, por exemplo, qual é a vareta maior, entre várias, ela será capaz de responder acertadamente comparando-as mediante a ação mental, ou seja, sem precisar medi-las usando a ação física”.

O último estágio de desenvolvimento será evidenciado no subtópico a seguir, com ênfase na abordagem do jogo matemático.

1.3 O estágio operatório formal na perspectiva da epistemologia genética de Piaget

Evidenciaremos aqui neste subtópico o quarto e último estágio de desenvolvimento proposto por Jean Piaget, a saber: Estágio das Operações Formais que vai dos 11 ou 12 anos em diante. Piaget (1978) acentua que neste estágio:

A criança pode realizar as relações possíveis, de modo a prever as situações necessárias para provar uma hipótese. Essa é, precisamente, a característica do método experimental na ciência.

A lógica das proposições, possíveis combinações de classe, bem como o grupo de transformações INRC (operação Inversa, Negativa, Recíproca e Contrária) são a parte final da epistemologia genética de Piaget. (PIAGET, 1978, p. XVII)

Nesta fase de desenvolvimento, a criança consegue formular hipóteses, conceitos abstratos e alcançar uma forma final de equilíbrio, ou seja, o sujeito atinge uma estabilidade intelectual e cognitiva que vai prosseguir ao longo da idade adulta. Rappaport (1981) salienta que:

Esta será a forma predominante de raciocínio utilizada pelo adulto. Seu desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental (RAPPAPORT, 1981, p. 63)

Sendo assim, pode-se perceber que os estudantes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental se constituem nesse estágio de desenvolvimento. E a abordagem de aplicação dos jogos matemáticos dentro da perspectiva da Epistemologia Genética de Piaget se dará com alunos que estão no âmbito das operações formais.

Veremos com maior veemência, ao se tratar de jogos matemáticos, nos tópicos seguintes.

1.4 O jogo matemático no processo de ensino e aprendizagem

Nesta fase, discurtir-se-á sobre a visão da teoria de Piaget a partir do olhar de autores que publicaram livros na área de jogos matemáticos; como também, sobre a abordagem do jogo no período operatório formal.

1.5 A perspectiva dos autores que estudam sobre jogos matemáticos de acordo com a abordagem de desenvolvimento cognitivo piagetiano

Para a produção dessa etapa do artigo, buscou-se nos livros que apresentavam como temática: *Jogos Matemáticos* o que cada autor (a) mencionava de Piaget, como também, examinou-se a influência das teorias desse epistemólogo na escrita dos livros que tratavam de Jogos Matemáticos. Para tanto, foram investigados alguns títulos de autores que tratam da aplicação de tais jogos nos anos finais do ensino fundamental. Desta forma, far-se-á aqui uma breve discussão dos seguintes exemplares: *A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos* de Ivana Aranhã (2011), *O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula* de Regina Célia Grando (2004) e *A Ludicidade e o Ensino de Matemática: uma prática possível* de Eva Maria Siqueira Alves (2001).

A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos – Neste livro a autora retoma nos seus escritos a influência de Piaget tanto no raciocínio lógico-matemático quanto na aplicação do jogo adequado para cada faixa etária. Para Aranhã (2011):

É necessário frisar que, nos estudos piagetianos, é de extrema importância o professor conhecer e respeitar o nível intelectual em que a criança se encontra a fim de não propor atividades que ela ainda não seja capaz de executar. Diante dessa preocupação, a teoria piagetiana estuda a evolução do pensamento da criança, bem como os tipos de conhecimento, os períodos de evolução da inteligência, o processo de aquisição da linguagem, o desenvolvimento das estruturas cognitivas e os aspectos afetivos da mesma. (ARANÃO, 2011, p. 12)

Aranão (2011) faz uso ainda das fases de desenvolvimento cognitivo da criança para a proposição de jogos matemáticos, destacando, para isso: o conhecimento físico - que põe a criança em contato com os materiais manipuláveis (concretos); o conhecimento lógico- matemático – que considera como um aprofundamento do anterior, ao passo que a criança pode assimilar, a partir da linguagem, noções de massa, volume, comprimento, tempo e espaço e o conhecimento social arbitrário que é adquirido a partir das interações sociais. A autora enfatiza o nível de desenvolvimento pré-operacional nos seus escritos.

O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula – A autora cita Piaget como um contribuinte para a Psicologia Cognitiva, associando a sua teoria com o conteúdo de jogos, para Grandó (2004):

Piaget (1978) também discute a importância do jogo no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e moral da criança. Este teórico propõe estruturar os jogos segundo três formas básicas de assimilação: o exercício, o símbolo e a regra, investigando o desenvolvimento da criança nos vários tipos de jogos e sua evolução no decorrer dos estágios de desenvolvimento cognitivo. (GRANDÓ, 2004, p. 22)

Grandó ainda continua citando Piaget, como também fazendo relações entre a sua teoria e a aplicação dos jogos matemáticos. Dessa forma, ao longo da sua publicação enfatiza o processo de socialização da criança a partir do jogo matemático, citando autores renomados nessa linha de pesquisa como Kishimoto (2008) e Macedo (1993), os quais destacam sempre a relação entre o sujeito e o objeto a partir da cooperação (interação social) como preconizado por Piaget.

A Ludicidade e o Ensino de Matemática: uma prática possível – A autora cita Piaget em diversos capítulos do seu livro, destacando expressões concernentes aos jogos da teoria piagetiana, em especial, a inseparabilidade entre os aspectos cognitivo e afetivo. Para Alves (2001):

Piaget elaborou sua classificação dos jogos atrelando-os a características referentes aos diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo. Assim, ele embasa sua classificação na evolução das estruturas nas formas de exercício, símbolo e regra, que correspondem às fases do desenvolvimento cognitivo. (ALVES, 2001, p. 30)

A autora descreve os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget e exemplifica a aplicação do jogo de acordo com os níveis de desenvolvimento sempre associando os jogos propostos em seu livro com o que cada criança pode aprender em determinada fase. Dessa forma, ela sugere o lúdico a partir do nível de evolução cognitiva da criança.

1.6 O jogo matemático no estágio de desenvolvimento cognitivo operatório formal

Para um melhor entendimento do que é jogo, cabe aqui a definição de Huizinga

(1990) para tal atividade lúdica:

Atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 1990, p.16)

Entender como se dá a aplicação do jogo matemático em sala de aula, bem como ocorre a sua influência no cognitivo do aluno é importante para o planejamento das aulas que devem ser intencionadas a desenvolver, o máximo possível, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (referência ao estudo feito por Zabala, 1998) no discente. Para tanto, o saber como se aplica, para quê se aplica e porquê se aplica um jogo é primordial para a efetivação de uma aprendizagem verdadeiramente significativa (entenda-se a Aprendizagem Significativa aqui comentada a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, 1980). Para fundamentar o uso do jogo matemático, Grandó (2000) afirma:

A psicologia do desenvolvimento destaca que a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil. O jogo se apresenta como uma atividade dinâmica que vem satisfazer uma necessidade da criança, dentre outras, de movimento, ação. (GRANDO, 2000, p. 20)

Percebe-se, então, a relevância das atividades lúdicas na sala de aula, em especial, do jogo. Ressalte-se aqui a importância da adequação/aplicação do jogo para cada fase de desenvolvimento cognitivo da criança. Destacar-se-á, então, o jogo no estágio de desenvolvimento Operatório Formal.

Nessa fase, espera-se que a criança/ o adolescente já tenha a capacidade de abstração desenvolvida. Motivo este que faz com que o conteúdo algébrico, na Matemática, seja dado a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, série em que a faixa etária do aluno é de 12 (doze) anos, caso não haja distorção idade/série. Logo, os jogos, nessa etapa, podem ser confeccionados a partir da intencionalidade de desenvolver e/ou aprofundar nos estudantes conceitos mais abstratos, tornando-o apto a descobrir estratégias para solucionar situações- problema, estimulá-lo para a tomada de decisões e orientá-lo na (re) significação de conceitos. Essa visão pode ser corroborada por Kishimoto (2008):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2008, p. 37)

Nesse estágio de desenvolvimento cognitivo o uso do jogo matemático é relevante tanto como Metodologia, para a compreensão de conceitos de forma argumentativa justificativa, quanto como Recurso para aprofundamento da técnica do cálculo, como corrobora Bachelard (1996) que afirma que um conhecimento se torna científico, de forma gradual, à medida em que se torna técnico, no ponto que está vinculado à uma técnica de realização.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou construir um caminho ao perpassar sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget, que percorreu características importantes desta teoria e evidenciou como se dá o processo de desenvolvimento da construção do conhecimento humano, desde as fases iniciais até a vida adulta. Nas fases de desenvolvimento, aqui tratadas, pode-se perceber o quão foi importante e significativo este estudo realizado por Piaget, já que apresenta contribuições significativas no âmbito da Educação, bem como da Pedagogia e Psicologia. Vale salientar também, que é importante perceber a perspectiva dos autores que estudam sobre jogos matemáticos de acordo com a teoria piagetiana para entender-se, de maneira mais aprofundada, como ocorre os processos cognitivos no momento de uma abordagem conceitual a partir de jogos.

A base da gênese da Teoria de Piaget evidencia-se que para haver o conhecimento é necessário que o indivíduo realize uma interação com o objeto a ser aprendido, sendo assim, existe uma relação intrínseca do sujeito nas fases de desenvolvimento, pois cada estágio apresenta uma característica particular, Piaget explica cada uma das fases e salienta de que forma o conhecimento é adquirido pela criança.

O objetivo do presente estudo foi realizar uma abordagem dos jogos matemáticos nos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Vale salientar que os estudantes que fazem parte dos anos finais do ensino fundamental, de acordo com sua faixa etária, se constituem dentro da fase de desenvolvimento humano fundamentada por Piaget como Operatória Formal. Nesta fase, o sujeito está apto a pensar produtivamente, construir hipóteses e conceitos abstratos para alcançar uma forma final de equilíbrio cognitivo, então os jogos matemáticos aplicados em sala de aula neste estágio apresentam intencionalidades condizentes com as características citadas, a saber: levar o aluno a uma autonomia, a uma apropriação do conhecimento envolvido e também ao desenvolvimento de competências e habilidades significativas para sua formação intelectual.

Portanto, mediante as considerações aqui expressas, podemos destacar, que a abordagem dos jogos matemáticos em sala de aula apresenta relação com a teoria de Piaget e também com as fases de desenvolvimento de construção do conhecimento,

ou seja, as crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, a todo o momento criando e testando suas teorias sobre o mundo. Dessa forma, o jogo matemático contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, ao passo que, se trabalhado de forma planejada, tendo o professor como mediador do conhecimento proposto, leva-o a passar mais facilmente do processo de assimilação para o de acomodação dos conteúdos, a partir da interação social que proporciona e dos estágios de desenvolvimento que auxiliam os discentes a avançarem cognitivamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. FREITAS, M.T.A. de. Vygotsky e Bakhtin: **Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- GRANDO, R.C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino- aprendizagem da matemática**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.
- _____. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- _____. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. 2. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACEDO, L. A. **A importância dos jogos de regras para a construção do conhecimento na escola**. São Paulo, 1993.
- PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**: Sabedoria e Ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética/ Jean Piaget; traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Célia
- E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- RAPPAPORT, C.R. Modelo piagetiano. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do Desenvolvimento**: conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU: 1981. p. 51-75.
- SITE DA OBMEP. **Premiados da OBMEP**. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/premiados.htm>>. Acesso em: 08 de julho de 2018.
- SITE DO INEP. **IDEB** – resultados e metas. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 08 de julho de 2018.

SITE DO INEP. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 08 de julho de 2018.

TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. URL: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 08 de julho de 2018. ZABALA, A.; ROSA, E. F. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998

A AÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR E DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR

Alan José Batista Simões

Faculdades Integradas de Patos
(FIP);alanjsimoes@hotmail.com

Teixeira/PB

RESUMO: Este artigo enfoca o trabalho da Supervisão Escolar e do Orientador Educacional junto a Gestão Escolar, destacando a importância das ações que o supervisor escolar e orientador educacional tem para o trabalho de gestão escolar de forma democrática dentro da escola. Esta pesquisa realizou-se a partir de uma fundamentação teórico-bibliográfica de publicações de livros, artigos, revistas e documentos sobre o tema. Buscou-se com a mesma, refletir sobre a ação destes profissionais da educação em um trabalho conjunto com a gestão escolar, visando melhorias na qualidade da educação e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. As conclusões, após a pesquisa, confirmam que o trabalho coletivo, onde a participação de todos, dividindo tarefas e responsabilidades nos diferentes níveis de decisão é essencial para assegurar o eficiente desempenho da equipe escolar uma vez que fomenta, nesta equipe, o sentimento de parte deste universo, contribuindo para melhorias na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Gestão Escolar

ABSTRACT: This article focuses on the work of the School Supervisor and the Educational Advisor together with School Management, highlighting the importance of the actions that the school supervisor and educational advisor has for the school management work in a democratic way within the school. This research was based on a theoretical-bibliographic basis of publications of books, articles, magazines and documents on the subject. It sought to reflect on the action of these education professionals in a joint work with the school management, aiming at improvements in the quality of education and, consequently, for students' learning. The conclusions, after the research, confirm that collective work, where the participation of all, dividing tasks and responsibilities at different levels of decision is essential to ensure the efficient performance of the school team since it fosters, in this team, the feeling of part of this universe, contributing to improvements in the school.

KEYWORDS: School Supervision, Educational Guidance, School Management

1 | INTRODUÇÃO

A vitalidade da escola está, indiscutivelmente, relacionada à competência, ação e integração das pessoas que trabalham

nela. Debater a ação da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional na Gestão Escolar é o ponto de partida deste estudo. O foco dessa discussão busca a compreensão de que o trabalho realizado pelo supervisor escolar e pelo orientador educacional de forma isolada, e sem interação nenhuma com a gestão escolar, não contribui para as mudanças inovadoras propostas para o sistema educacional atual.

Vários estudos e publicações sobre o tema proposto já foram colocados em circulação, principalmente quanto à formação destes profissionais. Mas, alguns profissionais desconhecem esta realidade, e sua prática pedagógica tem se limitado ao trabalho fragmentado, meramente tecnicista, onde cada um preocupa apenas com o seu trabalho isolado, sem nenhuma cooperação com o outro profissional. Outros têm encontrado dificuldades para se adaptar a essas mudanças.

Novos tempos. Novos desafios. Com ele a necessidade de mudança e de transformação. Essa velocidade acelerada no processo exige que estejamos preparados para constantes adaptações e readaptações, mas nem sempre se está preparado para estas exigências.

Fazer uma reflexão sobre a ação do supervisor escolar e do orientador educacional na gestão escolar é visualizar um profissional comprometido com processos de aprendizagem, estimuladores da construção de conhecimentos e das competências necessárias para pensar e agir com horizontes amplos.

Da mesma forma que todo gestor escolar precisa ser um educador, supervisores escolares e orientadores educacionais, em nenhum momento, deixam de ser educadores. Sua presença, seu comprometimento com o outro e com as aprendizagens são muito importantes. Suas atividades e funções lhe conferem destaque no contexto escolar, requerendo coerência entre o discurso e a prática, buscando um modelo transformador. No contexto atual não cabe mais deixar de pensar que todos os educadores precisam ser atuantes e capazes de questionar a educação, redimensionando sua prática.

Lück (2009, p. 83) corrobora o que foi apresentado quando destaca que a escola necessita estar constituída e organizada para um ambiente de aprendizagem, onde a figura do gestor escolar se mostre líder em estreita co-liderança com seus colaboradores, neste caso, em estudo, destaco a supervisão escolar e o orientador educacional. Conseqüentemente, o gestor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento das ações educacionais, o papel da escola e de todos nela participantes, de forma articulada e unida.

2 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este artigo, baseado na pesquisa feita a partir de levantamento bibliográficos de diversos estudos sobre o tema, foi organizado em duas seções, além da introdução

acima. A primeira seção discorre-se brevemente sobre a importância do trabalho integrado entre a supervisão escolar e orientação educacional, fazendo um estudo mais conceitual do papel destes profissionais. Na segunda seção, destaca-se a ação destes profissionais junto à gestão escolar, abordando alguns métodos a serem utilizados e os resultados esperados/alcançados. Por fim, apresentamos algumas conclusões possíveis para o estudo, destacando as implicações dos resultados observados para o debate sobre a importância da interação das pessoas que trabalham em prol da educação, neste caso, destacando a ação da supervisão escolar, orientação educacional e da gestão escolar.

2.1 A Supervisão Escolar e a Orientação Educacional: Um Trabalho Integrado

A prática pedagógica da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional como um trabalho integrado é uma proposta que surge ocupando o lugar de uma postura tradicional, de um trabalho totalmente técnico – e, em uma determinada época, alienante - que passou por vários períodos de transformação, desde o surgimento das ações destes profissionais no processo de educação formal.

A esse respeito Fontes & Viana (In Presença Pedagógica, 2003, p.55), acrescenta que:

Pensar o papel e a prática de supervisores e orientadores educacionais na escola é pensar antes de tudo em seu surgimento na história da educação em nosso país.[...] foram funções pedagógicas criadas durante o regime de ditadura militar no Brasil[...] um sistema que tinha como ideologia a opressão; como método o silêncio, por objetivo, a alienação.

Pensando nisso, a ação integrada da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional tem sido um tema bastante debatido por estudiosos, partindo daí tantas publicações e debates em torno deste assunto, principalmente sobre formação e a atuação desses profissionais, para atender a realidade educacional.

Supervisão Escolar e Orientação Educacional são funções pedagógicas que surgiram de modo a cada um fazer o seu papel, de forma fragmentada, com campo de atuação distinto. O primeiro, durante muito tempo, teve o seu campo de trabalho voltado exclusivamente aos professores, já o segundo tinha como função exclusiva trabalhar com os alunos. Mas, segundo Urbanetz & Silva (p.61), “a fragmentação do trabalho [...] em supervisão escolar e orientação educacional, característica do período tecnicista, foi intensamente denunciada em inúmeros estudos, artigos, pesquisas [...] e encontra-se em plena superação nas diferentes alternativas de ensino.”

A partir de muitos estudos, artigos e outras publicações ficou comprovado a ineficiência do trabalho destes profissionais da maneira fragmentada como acontecia. Foi então que surgiu a necessidade de um processo de transformação que buscasse

a unidade destes especialistas de modo a atender as propostas inovadoras que apareceram na educação. Neste caso, existe uma preocupação “não somente a formação do supervisor ou do orientador necessitou mudar, como também, e principalmente, sua mentalidade e linha de atuação” (FONTES & VIANA, in Presença Pedagógica, 2003, p.57)

Urbanetz & Silva (p.54) afirma que:

Uma proposta pedagógica inovadora não pode perder de vista as metas a atingir. [...] A gestão pedagógica que não tem consciência de seu papel no processo de mudança repete cegamente as práticas já existentes, sem o questionamento sobre a realidade social que a escola se insere.

Em função desta reflexão, hoje, a função da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional precisa ter o mesmo discurso e a mesma ação, de maneira que o seu trabalho dê sentido ao conhecimento do aluno, inserindo-o na realidade e tornando-o crítico, criativo e cidadão. Sendo assim, Urbanetz & Silva (p.59) ressalta ainda que “um dos maiores desafios que esses profissionais hoje enfrentam é compreender a complexidade da realidade, em suas múltiplas determinações, para então agir de forma consciente de seus limites, mas também de suas possibilidades.”

Uma alternativa de destaque na prática pedagógica, que é objeto comum a todos os profissionais na área educativa, é a pesquisa, por ser quase obrigatória e muito constante, em educação. Conforme Rangel (in Ferreira, 2002, p.95) “a pesquisa amplia a compreensão do processo didático, das ações e relações que nele tem curso, propiciando decisões fundamentadas, perspectivas de avanços do conhecimento e das práticas”.

A pesquisa propicia não só a supervisão escolar, como também a orientação educacional, um entendimento de que o professor é participante ativo e fundamental na produção do conhecimento, como também aproxima o conjunto de profissionais inseridos na escola, onde a experiência de cada um será objeto de análise para que toda a comunidade escolar possa re-significar sua ação dentro da escola. É um movimento de ação/reflexão, reflexão/ação.

Como saliente Lück (2009, p82):

“Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.”

As questões referentes à educação precisam ter o comprometimento e aprimoramento da prática, na escola, dos profissionais que nela atuam, de modo que, o que é importante, não fique em segundo plano, e a ação integrada da Supervisão

Escolar e da Orientação Educacional, é peça fundamental nessa construção do trabalho coletivo, e uma vez assumida de forma coordenada, facilita essa prática, mobilizando a escola a assumir o verdadeiro papel que ela está imbuída e, conseqüentemente, trazendo benefícios à educação.

2.2 A Ação do Supervisor e do Orientador na Gestão Escolar

Os profissionais em Supervisão e Orientação precisam ter consciência de que tem um papel importante, dentro de uma perspectiva de gestão democrática na escola. Não se pode mais pensar em gestão da educação, principalmente nas escolas, ligado apenas na figura do diretor. É preciso, no entanto, rever concepções e buscar, com o coletivo da escola, novas propostas pedagógicas que visem atender as necessidades atuais, as quais exigem que a escola cumpra sua função social, desenvolvendo ações voltadas para a humanização e a transformação da realidade atual.

Conforme Grispun, (2002, p.83)

[...] A escola é uma organização complexa; comporta vários serviços, executados por diferentes profissionais, cuja atribuição maior é a efetividade do processo educacional. Nesse sentido, devemos lembrar que, da mesma forma que a escola assume seu projeto político pedagógico, ela pertence a uma instituição maior, denominada educação, que, por sua vez, pertence à sociedade. Assim sendo, a análise da escola não pode ser feita isoladamente das demais categorias que a corporificam direta e indiretamente na consecução de seus objetivos.

O supervisor escolar e o orientador educacional diferenciam-se do professor e do diretor. O diretor ou gestor administra a escola como um todo; o professor cuida da especificidade de sua área do conhecimento; o supervisor escolar fornece condições para que o docente realize a sua função da maneira mais satisfatória possível e o orientador educacional cuida da formação de seu aluno, para a escola e para a vida.

O supervisor escolar e o orientador educacional são sujeitos de uma ação, dentro de um espaço em transformação e transformador – a escola. Precisam ser competentes em muitos aspectos, como: técnico, político, administrativo e pedagógico.

No aspecto técnico, estes profissionais precisam compreender os processos de organização do trabalho. No aspecto político, devem articular a verdadeira função da escola em relação à “vida”, ela é a vida – é um espaço de geração de mudanças para a transformação da sociedade.

Já no aspecto administrativo, compete a esses profissionais a participação nas decisões de todas as ações da escola. É justamente neste aspecto que se destaca a participação do supervisor e do orientador junto a gestão escolar, e que estes profissionais devem se mostrar competentes dentro de seu papel, mas de maneira coletiva.

No aspecto pedagógico, toda a ação destes profissionais deve estar voltada para o sucesso do processo ensino aprendizagem, numa relação dialética com os

professores e demais profissionais da educação, articulando um processo que permita os repensar das ações e garantir a qualidade do fazer pedagógico.

Citando Machado (2003, p.80):

A gestão democrática – a participação da comunidade na gestão das unidades escolares – evidentemente não pode ser descartada. Mas para que ela ocorra no âmbito da prática, há necessidade de que se tenha uma escola com maior autonomia. São necessários objetivos educacionais e de gestão colocados com clareza e sinceridade.

Diante do exposto, fica claro que o trabalho destes profissionais não é uma “função”, muito pelo contrário, é um trabalho de gestão, de tomada de decisões com o diretor e os demais profissionais da educação responsáveis pela escola.

O gestor escolar tem que ter a dinâmica de estimular e mobilizar a participação de todos os profissionais da educação. Precisa ter um olhar atento, pautar-se em elementos fundamentais e ser estimulados constantemente pelo gestor, como: motivação, compartilhamento de responsabilidades, comunicação e outros.

De acordo com Heloísa Lück (2009), a **motivação** é um fator essencial haja vista o impacto desse elemento no desempenho geral da escola. Um corpo docente desmotivado pode contribuir para um trabalho desinteressado e desinteressante, além de divergir dos objetivos da escola. Por essa razão, o gestor escolar precisa, na rotina escolar, fortalecer o espírito de equipe, de modo que os profissionais se sintam autores e autoridades em seu ambiente de trabalho. Então, o supervisor escolar e o orientador educacional, se considerados como parte integrada desta equipe, participa mais ativamente e colaborativamente desta ação gestora.

Outro fator importante é o **compartilhamento de responsabilidades**. Dividir tarefas e responsabilidades é uma estratégia importante para o gestor escolar. Na medida em que a responsabilidade acerca das decisões educacionais e dos projetos pedagógicos é compartilhada, o corpo escolar se sente parte desse universo e contribui para a sua melhoria.

A **comunicação** é o elo que une todos esses pontos no fazer educacional. Para isso, o gestor escolar precisa sempre incentivar o diálogo aberto e contínuo, com todos que compõem a comunidade escolar. Diante de possíveis tensões e conflitos, inerentes ao universo educacional, investir em uma boa rede de comunicação e relações interpessoais não só amplia a organização social da escola, como também centraliza os objetivos comuns em torno da aprendizagem.

Não é uma tarefa simples. Não chega a ser uma tarefa tão complicada. Ela demanda uma série de ações do gestor de forma integrada com sua equipe. É nessa articulação que se forma uma visão em comum sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o papel e os objetivos da escola.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído os estudos deste tema - mas com a consciência de que as discussões não param por aqui – destaca-se que, dentro da escola, não se concebe mais o trabalho da supervisão escolar e da orientação educacional de forma fragmentada, e muito menos distante da gestão escolar, uma vez que esta forma de trabalho não articula teoria e prática, como também foge das mudanças necessárias a nova proposta pedagógica.

É uma ação conjunta, bem articulada, visando dá sentido aos trabalhos no âmbito educacional, de forma a garantir que os objetivos que a escola traçou sejam alcançados.

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa.

NÓVOA (1999, p. 25) dirá que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”.

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

Enfim, para finalizar este artigo - e somente o artigo, mas com a certeza de continuidade das discussões sobre o tema – destaca-se a necessidade de que sejam tomadas medidas que garantam que estas mudanças sejam efetivadas e que os educadores – refiro-me não só a professores, mas também a supervisores escolares, orientadores educacionais, diretores, etc - compreendam a realidade que está posta e a qual nos determina a realizar.

Portanto, deve-se colocar em nossa prática educativa uma Ação Pedagógica em conexão com os objetivos educacionais propostos pela escola, dentro de uma concepção crítica da educação, onde a prática coletiva transformadora seja nossa tarefa diária e constante, assumida por todos.

REFERÊNCIAS

- FONTES, Rejane de Souza; VIANA, Simone Rodrigues. **Supervisão e Orientação**: outras palavras necessárias. IN: PRESENÇA PEDAGÓGICA. v.9, nº49, p. 55-61, jan./fev. 2003.
- GRISPUN, Miriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional. Conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.) e MAIA, Gaziela Zambão Abdain (Org.) **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- NÓVOA, António (Coord.). **Para uma análise das instituições escolares**. In: As organizações escolares em análise. 1999.
- RANGEL, Mary. SUPERVISÃO: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. Cortez. Cap. 3, p. 69 – 96.
- URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier. A busca da Unidade: Pedagogo. In: _____ . **Orientação e Supervisão Escolar**: caminhos e perspectivas. Editora IBPEX. Cap 3, p. 53 – 62.

A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eliéte Zanelato

Cursando Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus de Ariquemes - RO.

Elisandra Santos da Silva

Cursando Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus de Ariquemes - RO.

Luzia Aparecida dos Santos

Pedagoga pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus de Ariquemes - RO.

Sônia da Cunha Urt

Professora visitante dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da UFMS - MS.

RESUMO: A apropriação pelos estudantes, dos conhecimentos produzidos pela humanidade, principalmente aqueles não cotidianos, é tarefa da educação escolar de acordo com Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, no presente capítulo trazemos uma discussão das atividades de apropriação desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em Ariquemes/RO. O objetivo é refletir os resultados obtidos na aplicação de um planejamento histórico-crítico sobre o sistema monetário, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Para tal, buscou-

se identificar ao máximo o contexto de ensino e aprendizagem da matemática utilizando-se de entrevista com a professora, observações da turma para conhecimento dos alunos e sua práxis social, além de planejamento sobre o sistema monetário construído a partir das necessidades da turma e das possibilidades ofertadas pela escola. A base de pensamento utilizada neste trabalho apresenta pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e tem como principais autores Saviani (2007 e 2008) e Gasparin (2012). No decorrer das atividades houve trocas dos professores da turma, o que gerou dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos e na apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. Ainda assim, ao comparar a prática inicial com a final, viram-se as apropriações terem se ampliado consideravelmente. Percebeu-se que é possível ministrar aulas com uma base histórico-crítica e que tal base orienta a prática de forma a possibilitar a apropriação de conhecimentos científicos e possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação de conhecimentos. Pedagogia Histórico-Crítica. Didática.

RESUMO: The appropriation by the students of the knowledge produced by humanity, especially those not everyday, is the task of

school education according to Historical-Critical Pedagogy. In this sense, in this chapter we present a discussion of the appropriation activities developed in the Institutional Program of the Teaching Initiation Scholarship (PIBID), with financial support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in Ariquemes/RO. The objective is to reflect the results obtained in the application of a historical-critical planning on the monetary system, in a class of the 2nd year of Elementary School. To do this, we sought to identify as much as possible the context of teaching and learning of mathematics using an interview with the teacher, observations of the class for students' knowledge and their social praxis, as well as planning about the monetary system constructed from the needs of the class and the possibilities offered by the school. The basis of thought used in this work presents assumptions of historical-critical pedagogy and has as main authors Saviani (2007 and 2008) and Gasparin (2012). During the activities there were changes of the teachers of the class, which generated difficulties in the development of the work and in the appropriation of the contents by the students. Nevertheless, in comparing the initial practice with the final one, the appropriations have been considerably enlarged. It has been realized that it is possible to teach classes on a critical-historical basis and that such a basis guides practice in order to allow the appropriation of scientific knowledge and to enable the development of higher psychic functions.

KEYWORDS: Appropriation of knowledge. Historical-Critical Pedagogy. Didactics.

1 | INTRODUÇÃO

A base teórica utilizada neste trabalho é composta por pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e tem como principais autores Saviani (2007 e 2008) e Gasparin (2012). Tais autores defendem uma educação pública de qualidade possibilitando aos alunos o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, especialmente os não cotidianos. A consolidação da base teórica se deu a partir de estudos desenvolvidos no PIBID e o contato com a prática escolar se deu somente após a pesquisa teórica.

O objetivo é refletir os resultados obtidos na aplicação de um planejamento histórico-crítico, sobre o sistema monetário, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos foram elencados: Identificar o contexto de ensino e aprendizagem da matemática na turma; Elaboração e aplicação de um planejamento histórico-crítico sobre o sistema monetário; E, discutir os objetivos almejados e os alcançados na aplicação do planejamento.

A matemática e, em especial o sistema monetário, estão presentes no cotidiano das pessoas, ainda que passem despercebidos. Não são raras as vezes que se ouvem pessoas declarando seu “medo” da disciplina de matemática e dizendo que escolheram determinados cursos superiores por não envolver tal disciplina. Desde muito novas, as crianças aprendem contar objetos, medir estatura, dividir balas com

os irmãos e que é preciso uma determinada quantidade de dinheiro para comprar o brinquedo ou doce almejado etc. O convívio com a matemática, por menor que seja, existe e cabe ao professor aproveitar isso como ponto de partida definição da didática adotada.

Com esse enfoque houve a aproximação com a realidade escolar. A escola em que foi realizada a observação e a aplicação do planejamento está localizada na zona urbana da cidade de Ariquemes/RO, em um bairro centralizado, pertencente ao sistema municipal de ensino.

2 | A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BASES PARA UMA DIDÁTICA

A base teórica adotada é a da Pedagogia Histórico-Crítica com seus cinco passos básicos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Saviani (2007), ao explicar a primeira fase do seu método pedagógico, a Prática Social Inicial, afirma que ela é o ponto de partida de todo trabalho docente. Evidencia que a prática social é comum a professor e alunos. O professor anuncia um conteúdo, procura saber sobre a rotina do aluno, sua vivência e quais conhecimentos ele possui em relação ao tema. Os conhecimentos a serem apropriados servirão de mediadores para o desenvolvimento psicológico dos alunos.

Se a educação é a mediação no seio da prática social global e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se à tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores (SAVIANI, 2007, p. 143).

Nesse sentido, existe uma defesa da função da escola que é a de propiciar a apropriação de conhecimentos adquiridos-construídos pelas gerações anteriores para dar continuidade ao desenvolvimento de tais conhecimentos, bem como desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS) dos alunos.

Gasparin (2012, p. 57) ao citar Vygotski, relata que o ensino escolar opera com Funções Psíquicas Superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. Ou seja, a apropriação de conhecimentos possibilita o desenvolvimento das FPS.

A matemática está presente na rotina das pessoas, a apropriação destes conhecimentos auxilia no desenvolvimento do indivíduo. Na brincadeira a criança aprende matemática, separando os times, a quantidade de jogadores e até dividindo o lanche na hora da recreação, é uma aprendizagem automática do cotidiano. Faz-se necessário que o educador observe quais conhecimentos o aluno traz para a sala de aula, para incorporar aos métodos científicos, ao conhecimento elaborado.

O conteúdo é parte essencial nesse processo, que deve ser iniciado em forma de diálogo com os alunos, para se verificar o domínio que já possuem e que uso faz dele na prática social cotidiana. “Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado que o dos alunos” (Gasparin, 2012, p. 23).

A prática social inicial é posta em questão através da problematização, em que ocorrem questionamentos do conteúdo escolar confrontado com a prática social na resolução de problemas das pessoas e da sociedade.

Segundo Wachowicz, citado por Gasparin (2012, p. 36), “a seleção de conteúdos a ser feita nessa etapa não se coloca de forma rígida e previamente preparada, mas a decisão é da alçada do professor diante do grupo de alunos pelo qual se responsabiliza”. Cabe ao professor propiciar questionamentos da realidade, tais questionamentos vão direcionar todo trabalho a ser desenvolvido na instrumentalização.

O terceiro passo é a instrumentalização que é a decisão por materiais didáticos, pela criação de novos procedimentos para transmissão de conteúdos acumulados historicamente. Segundo Bizerra (2000, p. 50), o centro do processo de ensino e aprendizagem é a instrumentalização dos alunos como sujeitos históricos para atuarem na superação desses problemas. É na instrumentalização que os alunos conseguirão se apropriar dos conhecimentos relacionados aos conteúdos, é quando se dá a aprendizagem. Na instrumentalização ocorrerá o acesso aos conceitos científicos.

Segundo Gasparin (2012), a Cartase, quarto passo da Pedagogia Histórico-Crítica, representa a síntese do aluno, sua nova postura mental e a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou expresso pela avaliação espontânea ou formal. Ao professor cabe identificar a síntese mental dos alunos sobre o tema de estudo, propondo-lhes atividades orais e escritas que expressem os referidos conhecimentos adquiridos.

A prática social final é o momento da ação consciente do educando na realidade em que vive. Professor e alunos se modificam intelectualmente, passando de um estágio de menor compreensão científica social e histórica a uma fase de maior clareza e compreensão do conteúdo trabalhado.

[...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2008, p. 23).

Os precursores da Pedagogia Histórico-Crítica defendem o ensino de conteúdos científicos, no intuito de uma compreensão aprofundada dos conceitos estudados, buscando compreender a lógica e não apenas as operações mecânicas. A prática social final almejada, seria, portanto, a confirmação que a apropriação ocorreu e que o aluno consegue agir de forma autônoma em relação ao conhecimento.

3 | METODOLOGIA

Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos, inicialmente identificou-se o contexto de ensino e aprendizagem da matemática na turma por meio de entrevista semiestruturada com a professora. Ou seja, uma entrevista sem a rigidez de um questionário fechado, baseada em diálogo. A entrevista foi previamente agendada e aconteceu na sala da orientação, estando presente também a orientadora da escola no fundo da sala, ouvindo música. A professora no decorrer da entrevista sugeriu que fosse trabalhado o sistema monetário com as crianças por existir essa necessidade.

Realizaram-se ainda observações na turma da professora pesquisada, para conhecimento dos alunos e sua prática social. As observações se deram no decorrer do mês de junho de 2016, sendo 8 horas semanais em dias agendados, totalizando 32 horas. No decorrer das mesmas, as pesquisadoras auxiliaram a professora da sala, participaram auxiliando os alunos com maiores dificuldades. Durante as observações existiram conversas informais com a professora e foram aproveitadas para a análise.

No decorrer do mês de julho do mesmo ano, foi elaborado um planejamento com base na Pedagogia Histórico-Crítica, visando a apropriação de conhecimentos na área da matemática. O conteúdo trabalhado foi o Sistema Monetário, em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 23 alunos na faixa-etária de 7 e 9 anos. O Planejamento foi aplicado as terças e quintas-feiras do mês de agosto de 2016, totalizando 32 horas/aula, sendo 8 horas semanais. No decorrer da aplicação a professora se manteve presente e auxiliou no desenvolvimento das aulas ministradas, para que fosse possível manter o mesmo ritmo e rotina já adotada em sala.

4 | ALGUNS RESULTADOS POSSÍVEIS

Para identificar a Prática Social Inicial, foi realizada entrevista com a professora e observações das aulas. A professora é formada em Pedagogia com duas pós-graduações *Lato Sensu* sendo uma em Educação Especial e outra em Educação Infantil. Ela tem cinco anos de atuação na educação, entretanto estava sendo sua primeira experiência com uma turma de segundo ano, pois sempre trabalhou na Educação Infantil.

Ao perguntar como ela considerava o nível de aprendizagem da turma na área da matemática, relatou que havia observado que os meninos têm mais facilidade na matéria de matemática do que as meninas. Já na matéria de língua portuguesa, as meninas que se sobressaíam em relação aos meninos.

A professora aponta como facilidade no ensino de matemática a liberdade que dá aos alunos para que procurem sua forma de aprender, uns usam palitinhos, outros risquinhos, outros ainda contam nos dedos e têm alguns que conseguem resolver os cálculos mentalmente. Já as dificuldades apresentadas, segundo ela, são a falta do

material concreto.

A professora explica que os planejamentos são feitos semanalmente e quando tem algum projeto, são inseridos dentro do planejamento anual. As avaliações acontecem com base nas observações que são feitas diariamente, identificando se os alunos estão conseguindo acompanhar as atividades ou não. Ela relatou ainda, que segue a linha teórica do construtivismo e cita Emília Ferreiro como sendo seu referencial. A mesma defende tal concepção teórica por acreditar que com ela é possível entender a criança.

Em relação aos questionamentos sobre a área da matemática, a professora demonstrou dificuldades na elaboração das respostas, não soube identificar o que era um ábaco e ficou “meio perdida” quanto lhe foi perguntado sobre o sistema de numeração decimal. No decorrer da entrevista a mesma solicitou que o planejamento a ser produzido fosse acerca do sistema monetário, uma vez que já identificou tal necessidade em sua turma.

Após a entrevista, foram realizadas as observações em sala de aula com o intuito de descobrir o conhecimento que os alunos tinham na disciplina de matemática e reconhecer a prática social dos mesmos. No período de observações ocorreu uma troca de professora e a mesma destacou que estava lá temporariamente.

No decorrer das observações realizadas para este projeto, a professora trabalhou a matemática em um único dia. Utilizou-se dos números ordinais, verificando se a criança sabia diferenciar o número doze e o ordinal décimo segundo. Por exemplo, foi aplicada uma atividade, em que em cada carteira era colocada os números em ordem, até a quantidade de alunos, depois era perguntado em qual carteira um respectivo aluno estava sentado, alguns respondiam de forma correta, outros respondiam, dezoito, por exemplo, referindo-se ao décimo oitavo.

A professora trabalhou mais conteúdos de outras disciplinas. No período de observação tiveram a semana do meio ambiente em que os alunos juntamente com a professora fizeram uma maquete e quase tudo foi feito pelas crianças. Outra atividade da disciplina era na aula de informática, em que as atividades preparadas pela coordenadora eram próprias da disciplina, somar e colocar o resultado, pintar de acordo com as respostas, colocando as somas, o resultado e as respectivas cores para pintar.

Pôde-se notar que a professora procurava dar bastante liberdade aos alunos, puderam pegar os materiais que iriam utilizar nos armários e organizar as carteiras para trabalhar em grupos, porém bagunçavam os materiais, desorganizavam o armário, chegando inclusive, a entrar nele. Na formação dos grupos alguns meninos não queriam meninas para formar os grupos, porém após algum tempo e com uma conversa da professora, aceitavam.

Após entrevista e observações foi elaborado o Planejamento e aplicado com a turma sobre o “sistema monetário”. Entretanto, no decorrer das observações, percebeu-se que os alunos ainda não dominavam adição e subtração com reserva e

por isso incluiu-se no planejamento atividades que envolvessem tais assuntos já que seriam utilizadas no decorrer de sua aplicação.

No início das aulas com os alunos, para adentrar na prática social inicial do conteúdo, foi apresentada a história do dinheiro no Brasil e suas modificações no decorrer dos anos, através de slides. Depois foram feitas algumas perguntas aos alunos oralmente, relacionadas ao conteúdo apresentado. Verificou-se que os mesmos possuíam poucos conhecimentos sobre o assunto explanado e que ficaram interessados em saber mais sobre o mesmo. A partir do texto lançaram-se outras questões e reflexões além de abrir espaço para que expusessem o que já sabiam sobre o assunto e o que tinham interesse/curiosidade em saber. Nesse momento conseguiu-se trabalhar Prática Social Inicial dos conteúdos e Problematização, vez que foram discutidas diversas dimensões que envolvem o sistema monetário.

Na instrumentalização, foram propostas atividades de adição e subtração e, relacionadas ao sistema monetário. A aplicação ocorreu por duas manhãs por semana, durante quatro semanas e nestes dias foram trabalhadas exclusivamente atividades relacionadas ao tema. Como a professora não trabalhava tantos dias a matemática, alguns alunos e mães vieram reclamar de cansaço em relação ao mesmo. Cabe destacar que no decorrer da aplicação a professora já era outra, sendo a terceira professora em três meses.

Ao trabalhar adição e subtração com reserva, foram utilizados os ábacos para um melhor aproveitamento, e para que as crianças tivessem noção básica da ordem: centena, dezena e unidade. Bem como, adquirissem formas de como resolver números e fórmulas apresentados na escola, fazendo uma relação e comparação nas soluções de problemas do cotidiano executados em seu contexto social e econômico.

Ceryno (2004), apresenta partes de uma pesquisa realizada por Carraher, Carraher e Schliemann, que buscou investigar as diferenças entre o desempenho aritmético no trabalho e o desempenho desses mesmos problemas na escola. Os autores constataram não haver diferenças significativas no desempenho em relação aos problemas de vendas e os problemas orais, enquanto que nos exercícios de cálculos escritos houve um desempenho significativamente inferior dos sujeitos de pesquisa. Os mesmos concluem com isso que:

A maior facilidade do procedimento oral em comparação com o escrito era evidente, especialmente quando as crianças não conseguiam resolver algum problema através do procedimento escrito ensinado pela escola, mas imediatamente encontravam solução, quando o examinador sugeria-lhes que usassem o procedimento oral (CERYNO, 2004, p. 55).

A professora da sala fez uma intervenção durante as atividades de adição e subtração, disse que nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação recomendam que se ensine o cálculo mental, pois segundo ela, “isso força mais para que a criança pense para resolver”. Desta maneira, solicitou que fosse apresentado o cálculo “deitado”, ou seja, da seguinte forma: $16 + 15 = ??$. Ela citou

que deve ser trabalhado de duas formas, conta “armada” e “deitada”. Foi proposto a aplicação do cálculo oral e escrito como um estímulo nas resoluções das questões, porém no decorrer das atividades foi possível perceber que os alunos tinham muitas dificuldades em fazer o cálculo mental, então em um canto do caderno, faziam o cálculo “armado” para encontrar o resultado do cálculo “deitado”.

Os procedimentos de cálculo mental estão na compreensão que as crianças têm do sistema de numeração. Os procedimentos escritos tradicionais são baseados no valor de posição, em que cada algarismo é tratado como se fosse unidade simples, enquanto que, nos procedimentos mentais, realizamos os cálculos a partir dos valores, segundo a quantidade que expressam (CERYNO, 2004, p. 56).

Outra atividade realizada, por exemplo, consistia em um desenho impresso de uma borboleta dividida em várias partes e números. A proposta era pintar de acordo com o código que era o resultado dos cálculos. Por exemplo, se o resultado fosse quatorze a cor era azul e assim por diante. Dentre vinte e cinco alunos apenas quatro tiveram dificuldades.

No decorrer das explicações e atividades percebeu-se que alguns alunos já tinham um atraso na apropriação dos conhecimentos e esse atraso não foi totalmente superado. Em relação à adição e subtração com reserva identificou-se que aproximadamente metade da turma se apropriou dos conhecimentos e conseguiu utilizá-los nas atividades seguintes relacionadas ao sistema monetário. Como o foco não eram os cálculos com reserva foi dada continuidade na aplicação para conseguir concluir o planejamento e deixou-se para a professora retomar o assunto em outras aulas, afinal oito dias de aulas não seriam suficientes para dar conta de tantos assuntos. Destaca-se que a solicitação de trabalhar o sistema monetário foi da primeira professora. O tema se manteve pelo fato de transição frequente de professores.

Foi realizada uma explicação sobre o sistema monetário e sobre os cálculos de adição e subtração com números decimais. Em seguida foram realizadas atividades que exigiam os conhecimentos explanados. Uma das atividades foi somar, havia três desenhos ilustrativos do vestuário masculino: uma calça, uma camisa e uma meia, cada peça tinha um preço e na folha tinha a pergunta: com cinquenta reais, o que eu posso comprar? Um dado interessante é que a euforia deles em adquirir um produto mesmo que fictício era maior do que a de economizar. Com esta atividade foi possível identificar a aquisição dos alunos e a mesma metade da turma que se apropriaram dos conhecimentos iniciais, mantiveram facilidade em resolvê-la.

A atividade mais esperada e que causou expectativa foi a do mercadinho. Eles puderam fazer suas compras, sacar dinheiro no banco e guardar dinheiro. Foram elencadas discussões sobre comprar com responsabilidade e economia, ajudar os pais nas contas da família e os problemas sociais relacionados ao dinheiro e ao trabalho para adquiri-lo.

A economia mundial vem mudando consideravelmente nos últimos tempos e essas

mudanças podem refletir na forma com que o indivíduo consome e também como gerencia suas finanças, assim, “a submissão de indivíduos aos novos arranjos sociais econômicos nos impõe a necessidade de repensar o papel da instituição escolar na formação crítica do cidadão, (também) consumidor”. (BRITTO, 2012, p. 27)

No mercadinho, quem trabalhou no caixa teve que ir ao quadro para montar as contas somando tudo que o cliente havia comprado depois subtrair do dinheiro dado para pagar a compra e ver quanto tinha que devolver de troco. Houve muita dificuldade por parte de algumas crianças, que não conseguiram resolver as contas, outras que já tinha mais facilidade resolviam tranquilamente.

A matemática ensinada na escola não pode estar alheia a realidade social e cultural de cada criança em diferentes contextos seja em como administrar as moedas dadas pelos pais ou uma gorda mesada. Além disso, é preciso existir uma análise social e econômica em sala de aula.

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações interna específicas desses conteúdos com a realidade global. Com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2012, p. 7).

No decorrer das atividades foram feitas observações de como os alunos estavam aprendendo. Foi realizada mais uma vez a atividade do mercadinho para identificar a compreensão dos alunos após todas as explicações. Ou seja, foi percebido a síntese dos alunos, a Catarse.

A última etapa foi a Prática Social Final dos conteúdos. Nesta permitiu-se uma reflexão acerca da postura e possíveis ações a serem realizadas a partir dos estudos. Por exemplo, pesquisar preços, economizar parte da mesada, analisar rótulos dos produtos, compreenderem a situação econômica familiar, planejar em acordo com a família é a melhor solução.

O planejamento financeiro não se restringe ao simples ato de cortar gastos, é uma mudança de hábitos. Por exemplo, um passeio no shopping que pode ser agradável, sem que necessariamente tenha que comprar algum produto, olhar vitrines e planejar uma futura compra. Pode ser apenas uma forma de distração. Existem diversos programas em família que podem ser realizados sem muitos custos, os alunos devem utilizar a criatividade para isso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática faz parte da vida em sociedade, da prática social humana. Para as crianças, assim como as letras, os números também trazem um grau de dificuldade, em alguns apenas na escola em outros na vida também. Pode-se perceber nas observações e na aplicação do planejamento, que os alunos mostraram certo grau de dificuldade, cerca de metade da turma conseguiu assimilar o conteúdo proposto a contento. Cabe destacar que a sala estava em processo adaptativo por conta de troca de professores recorrente, o que contribuiu, para dificuldades na aplicação dos conteúdos.

Pôde-se perceber no decorrer da aplicação do planejamento que o tempo de duração não foi suficiente para que os alunos se apropriassem dos conteúdos, essa problemática pôde ser observada no início do projeto, sendo justificada pela falta de conteúdos aplicados e trocas de professores, a dificuldade apresentada era evidente, devido à dificuldade com a adição e subtração com reserva. Destaca-se que o tema foi proposto pela própria professora, a fim de tentar suprir essa deficiência de aprendizagem dos alunos.

A dramatização do mercadinho, no decorrer da instrumentalização, proporcionou as crianças uma visão crítica e uma nova postura na hora de adquirir produtos (ao menos em sala de aula), além de incentivos no planejamento do orçamento e economia familiar. Foram dadas possibilidades de reflexão acerca da sociedade consumista em que estamos inseridos.

Devido à complexidade do tema, a falta de um prévio conhecimento pela maioria dos alunos e o pouco tempo destinado ao projeto, não foi possível atender todas as necessidades de aprendizagem das crianças, ainda assim, houve avanço na apropriação de conhecimentos científicos.

Foi possível perceber que se bem planejada, é possível trabalhar conceitos matemáticos e organizar as aulas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Foram apresentadas aqui, as primeiras aproximações em tal tentativa, afinal pensar teoricamente a prática não é uma tarefa fácil que se dá ao acaso, ao contrário, exige estudos e constantes aproximações com o tema.

REFERÊNCIAS

BRITTO, R. R. **Educação Financeira**: uma pesquisa documental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BIZERRA, M. C. **Alternativas didáticas**: lições da prática. Revista de Educação AEC, Brasília, vol. 29, n. 116, p. 41-53, jul-set, 2000.

CERYNO, E. **Conteúdos e metodologias do ensino de matemática**: caderno pedagógico I e II, 2º ed. Florianópolis, SC: 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores

Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

A ATUAL CONDIÇÃO DE ESCASSEZ DE ÁGUA PARA CONSUMO HUMANO NO SEMIÁRIDO DA PARAÍBA E A NECESSIDADE DE AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIO-EDUCATIVAS-AMBIENTAIS

Andrezza de Araújo Silva Gallindo

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Campina Grande – Paraíba

João Utemberg Lucas Bezerra

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Campina Grande – Paraíba

Lays Costa Araujo

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Campina Grande – Paraíba

Karine Oliveira da Costa

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)
Campina Grande – Paraíba

RESUMO: O presente trabalho constrói uma conscientização sobre a necessidade do uso adequado dos recursos hídricos diante da exposição da condição de escassez no estado da Paraíba através de dados estatísticos em forma de revisão literária. Foram coletados e analisados dados estatísticos que representam as condições de capacidade volumétrica dos principais açudes da Paraíba concedidos pelo órgão Agência Executiva de Gestão das Águas (AESAs) e Índices pluviométricos levantados pelo Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos/ Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (CPTEC/INPE). A pesquisa aponta a educação ambiental e integração dos órgãos

governamentais que trabalham com gestão e inovação de tecnologia hídrica, como dois caminhos para a busca de soluções quanto a escassez e poluição das águas. Segundo a Agenda 2030 e o 8º Fórum Mundial da Água: saneamento básico como primordial para preservação da água, para sairmos destas condições será necessário à busca pela compreensão do fenômeno, a procura enfática de novas fontes, evitar a ausência de estratégia e ações de contingência, proporcionar a ampla exposição de problemas através da Governança e diálogo com múltiplos usuários do recurso hídrico, cadastro de outorgas e sistemas de informação, discutir politicamente o investimento em saneamento e recursos hídricos, uso de fontes alternativas como coleta de água de chuva, pulverização de nuvem (bombardeamento), microreservatórios, dessalinização e uso mais eficiente da água por reeducação ambiental dos hábitos de consumo da sociedade ou ainda desenvolvimento de equipamentos redutores de vazão, como por exemplo, novos chuveiros).

PALAVRAS-CHAVE: Déficit hídrico, semiárido Paraibano, educação ambiental.

ABSTRACT: The research builds an awareness of the need for the adequate use of water resources in the face of the exposure of the condition of scarcity in the state of Paraíba

through statistical data in the form of a literary review. Statistical data were collected and analyzed that represent the volumetric capacity conditions of the main reservoirs of Paraíba granted by the agency Executive Agency for Water Management (AESAs) and rainfall indices surveyed by the Center for Weather Forecasting and Climate Studies / National Institute of Space Research (CPTEC / INPE). The research points to environmental education and integration of government agencies that work with management and innovation of water technology, as two ways to search for solutions regarding water scarcity and pollution. According to Agenda 2030 and the 8th World Water Forum: basic sanitation is essential for water conservation, to get out of these conditions will require the search for understanding the phenomenon, the emphatic demand for new sources, avoid the absence of strategy and contingency actions , to provide a wide exposure of problems through Governance and dialogue with multiple users of the water resource, register of grants and information systems, discuss politically the investment in sanitation and water resources, use of alternative sources such as rainwater collection, (bombing), microreservoirs, desalination and more efficient use of water by environmental reeducation of society consumption habits or the development of flow reduction equipment, such as new showers).

KEYWORDS: Water deficit, semi-arid Paraibano, environmental education.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo a Agência Nacional de Águas (ANA), o Brasil conta com o rio de maior volume (o Amazonas) e um dos principais aquíferos subterrâneos (as reservas do aquífero Guarani e de Alter do Chão, está última a maior do mundo). Contudo, cerca de 80% desta água está concentrada na Região Hidrográfica Amazônica, onde está o menor contingente populacional, pouco mais de 5% da população brasileira. Não só a disponibilidade de água não é uniforme, mas a oferta de água tratada reflete os contrastes no desenvolvimento dos estados. “Enquanto na região Sudeste 87,5% dos domicílios são atendidos por rede de distribuição de água, no Nordeste a porcentagem é de apenas 58,7%. O uso doméstico e industrial corresponde hoje a 30% de consumo do país e a agricultura, com 70% do consumo.

A problemática da seca na região do semiárido do Nordeste, vêm sendo registrada ao longo da história, de 1911 até hoje, ocorreram 2 com duração de 3 anos (1930-32; 1941-43), 2 com duração de 4 anos (1951-54 e 2012-2015), 1 de 5 anos (1979-83) e 4 anos (2012-2015). Os impactos do século XVI até a metade do século XVII foram relativos a culturas da mandioca, milho, cana-de-açúcar e pecuária bovina. Com o progresso da ocupação dos sertões, surgem as secas com impactos sociais e econômicos, associadas à redução de rebanhos. No Império, acontece a seca de 1845, seguida de 32 anos de bons invernos e formação de uma sociedade altamente vulnerável, sem o conhecimento adequado da geografia física e da variabilidade do clima regional, culminando na seca de 1877-79. A seca de 1958, uma das mais

intensas da história da região, demonstrou a insuficiência das políticas de resposta às estiagens. Em 1959, resultou na criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A partir de 1988, a Constituição coloca os estados em um patamar de maior importância institucional e na formulação de políticas de mitigação às secas (Campos, 2014).

Em 2012, a natureza e a severidade da seca em vários locais do globo reavivaram a necessidade da construção de um novo paradigma para políticas nacionais de secas. Uma delegação do Governo Brasileiro, de vários órgãos federais – MI, DNOCS, INMET, CGEE, FUNCEME, apresentou as experiências brasileiras, foi reconhecida a necessidade urgente de uma gestão eficiente das secas e aplicação de políticas nacionais. A OCDE (2015), em relatório recente de análise sobre a governança de recursos hídricos no Brasil, recomenda nesse sentido a “definição de prioridades e critérios para orientar decisões de alocação de água, principalmente em situações de eventos críticos” (Martins, 2015).

Em 2017, segundo a meteorologista Marle Bandeira, da AESA-PB, as chuvas no estado da Paraíba foram acima da média em apenas alguns pontos localizados, do alto sertão, mas na maior parte da região semiárida têm sido abaixo ou na média histórica. O mesmo quadro pode ser replicado para outros estados nordestinos. 2017 é considerado o sexto ano seguido de poucas chuvas na região. As dificuldades atuais encontradas no semiárido quanto ao acesso à águas de qualidade para consumo e abastecimento se enquadram em sete pontos listados a seguir (Funetec/IFPB, 2017). O primeiro ponto é o Déficit hídrico do semiárido brasileiro.

De acordo com o livro *Biomassas do Brasil* por Ivo Poletto, o semiárido (bioma caatinga) cobre 10% do território brasileiro e apresenta déficit hídrico dependendo da região. As chuvas são irregulares no tempo e no espaço. O segundo ponto é que a quantidade de chuva é menor que o índice de evaporação: a quantidade de chuva (média pluviométrica de 200 mm a 800 mm anuais, dependendo da região) é menor do que o índice de evaporação, que chega a 3.000 mm/ano, ou seja, a evaporação é três vezes maior do que a quantidade de chuva que cai. Isso significa que ter reservatórios para captar e armazenar água da chuva é fundamental para garantir segurança hídrica no período de estiagem.

O terceiro ponto é que o solo é cristalino e considerado de difícil acesso para perfuração de poços: estudos feitos pela Sudene apontam que 70% do território nordestino possui solo cristalino, onde o estado da Paraíba está incluso. Lara Brandão de Oliveira, mestra em gestão ambiental pela UFBA explica que na região do solo cristalino, a água subterrânea se acumula nas falhas tectônicas, ela afirma que o “aquífero cristalino é explorado onde tem rocha fraturada. Fora disso a água que chove em cima de um lajedão vai toda embora por evaporação”. A pesquisadora sugere que a exploração possível das águas na região do cristalino deveria ser associada à implementação de dessalinizadores, visto que estas águas são salobras e necessitam de tratamento para estarem aptas ao consumo humano. Segundo Suassuna (2008),

dados da Dnocs e da Codevasf informam que o Nordeste possui cerca de 135 bilhões de m³ de água no seu subsolo, mas o pesquisador levantou apenas 90 mil poços perfurados equivalendo a 900 milhões de m³, ou seja, a água poderia estar sendo subutilizada.

O quarto e quinto pontos também importantes são as condições de vida na seca e a desigualdade de distribuição das águas. A seca afeta diretamente a qualidade de vida dos moradores do semiárido e a manutenção da agricultura, pecuária e pesca. A disponibilidade de água e oferta de água tratada é desigual na região Nordeste. Enquanto na região Sudeste 87,5% dos domicílios são atendidos por rede de distribuição de água, no Nordeste a porcentagem é de apenas 58,7%. A informação é do Ministério do Meio Ambiente (Funetec/IFPB, 2017).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo conscientizar a necessidade do uso adequado dos recursos hídricos diante da exposição da condição de escassez no estado da Paraíba através de dados estatísticos em forma de revisão literária.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi construída através de revisão bibliográfica onde as fontes foram artigos, revistas, teses, reportagens recentes, como também na coleta e análise de dados estatísticos que representam as condições de capacidade volumétrica dos principais açudes da Paraíba concedidos pelo órgão Agência Executiva de Gestão das Águas (AESAs) e Índices pluviométricos levantados pelo Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos/ Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (CPTEC/INPE).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa apresentou até então as dificuldades encontradas no semiárido do Nordeste para captação, consumo e abastecimento das populações com água dentro dos padrões de consumo humano. Dados de 2017 a 2018 dos órgãos governamentais que monitoram a capacidade volumétrica dos principais reservatórios hídricos da Paraíba (ANA e AESA) e as condições de precipitação levantadas pelo Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos/ Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (CPTEC/INPE). Dentro das discussões são apresentadas as políticas hídricas e ações sócio-educativas em andamento, afim de solucionar os problemas de escassez.

Segundo dados de 2018 da CPTEC/INPE a respeito das condições de precipitação no estado da Paraíba, no mês de junho são esperadas precipitações significativas, no entanto em 2018 as chuvas tiveram baixa intensidade com a máxima de 100 mm na região da mata paraibana, em parte do agreste teve de 25 a 50 mm, e no restante da Paraíba as precipitações foram extremamente baixas com 1 a 25 mm.

Em julho de 2018 há uma queda significativa na precipitação com a variação de 150 mm no máximo no leste paraibano. No entanto no restante do estado há uma precipitação muito irrisória com chuvas de 0 a 25 mm.

No sertão paraibano praticamente não houve precipitação no mês de agosto de 2018, sendo que era esperado pelo menos até 25 mm nesse período. O restante do estado consegue no máximo 50 mm de chuva na região do litoral e até 25 mm no agreste.

No sertão paraibano os reservatórios são abastecidos na maior parte pelas águas proveniente das chuvas. Entretanto, ao passar dos anos, a chuva que cai não tem sido suficiente para voltar a subir as águas dos reservatórios.

Dessa forma, a redução da chuva reflete na piora dos indicadores da seca e ocasionando na expansão da seca nas áreas. Assim, analisa-se os dados do Índice de Precipitação Padronizada (SPI) mensal da Paraíba disponível pelo Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos/ Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (CPTEC/ INPE). Afim de verificar as mudanças no período de junho, julho e agosto nos anos de 2017 e 2018.

Na Paraíba no mês de junho de 2017 o centro do sertão e parte do agreste havia SPI de seca moderado. No mesmo mês do ano seguinte a seca avançou sendo que na maior parte do estado encontra-se em seca extrema, com traços ao norte de seca severa a moderado e no nordeste do estado com índice normal.

Na região sul do sertão paraibano o índice de seco moderado no mês de julho de 2017, e na maior parte do estado encontra-se em normalidade e com norte do agreste com umidade moderada. No ano seguinte em julho, há extrema seca no oeste do sertão e centro da Paraíba, nas outras regiões o estado está praticamente em seca severa e uma pequena parte sul da região da mata com índice normal.

No período de agosto de 2017, a grande parte Paraíba está com o índice de seca normal com exceção do agreste de a seca varia de extrema a moderado no sentido do centro para as bordas. Pode-se verificar que em agosto do outro ano a seca se alastra, com seca extrema na região do agreste e da mata, no sudoeste com seca de intensidade severa a moderada com pequena fração do norte do sertão com índice de SPI normal.

O estado da Paraíba possui basicamente dois períodos chuvosos intercalados. Os principais sistemas causadores de chuvas, são a Zona de Convergência Intertropical e os Vórtices Ciclônicos em ar superior, que induzem chuvas representativas sobre a região centro-oeste nos meses de fevereiro a maio. No segundo período chuvoso, tem-se a atuação de Distúrbios Ondulatórios de Leste, ou seja, nuvens que se formam no Oceano Atlântico e se deslocam em direção do litoral ao agreste paraibano, assim favorecem a ocorrência de chuvas mais representativas nos meses de abril a julho principalmente na região litorânea. (AESAs, 2013)

A Paraíba possui onze açudes principais que a AESA disponibiliza os dados de volumes diário e sua capacidade máxima. A partir desses dados coletados verificou-se

uma queda no volume disponível em todos os açudes do estado nos meses de junho para o início de setembro deste ano, aonde já era esperado tal comportamento devido a redução de precipitação nesse período do ano, com exceção do litoral.

Assim, é preocupante que grande parte dos açudes paraibanos no início de setembro estão com menos de 30% de volume disponível, exceto o de São Gonçalo com 41,30% e como já esperado os de Maré com 69,63% e Gramame com 97,33% na região do litoral aonde há as precipitações mais significativas.

As precipitações oscilam no centro-oeste do estado, é necessário o acompanhamento dos volumes dos açudes ainda mais que historicamente sofrem com a escassez. No semiárido paraibano têm-se os seguintes volumes disponíveis no início de setembro 17,08%, 23,12%, 8,47%, 15,99%, 8,15%, 11, 47%, 29,68% respectivamente para os consecutivos açudes, Lagoa do Arroz, Engenheiro Ávidos, Mãe D'água, Coremas, Sumé, São Domingos e Epitácio Pessoa.

A quantidade de água disponível para a população não depende somente das precipitações, mas também da distribuição e sobretudo da poluição desses mananciais. Dessa maneira, a primeira cidade da Paraíba a receber águas da transposição do São Francisco, há cerca de um ano, consta em decreto estadual de emergência em que os moradores ainda sofrem com a escassez de água e ainda dependem de abastecimento por carro pipa relatados pelo G1 em abril deste ano. Além disso, ainda na cidade de Monteiro-PB em maio desse ano reportado pelo mesmo jornal o Ministério Público Federal (MPF) constatou que há falta de saneamento básico e tem propiciado o encontro do canal usado como esgoto com as águas da transposição, onde esse problema já era conhecido há mais de um ano (Gomes, 2018).

O Programa de Educação Ambiental para proteção dos Recursos Hídricos da SEIRHMACT/AESA/FERH (2018), elucida que a falta de informação da população em geral sobre o uso racional da água e sobre cuidados sanitários básicos representam restrições para a participação comunitária na gestão participativa e descentralizada da água. A educação ambiental deve ser vista como um processo multidisciplinar, havendo uma interação entre o enfoque humanista, democrático e participativo. Ademais, contribui para a formação consciente de Associações de Usuários de Água e Comitês de Bacias Hidrográficas.

Outra iniciativa, desta vez da ANA, denominada Monitor de Secas do Nordeste, visa alcançar uma ação de monitoramento mais coordenada entre as diferentes esferas administrativas, proporcionando o engajamento cooperativo de instituições federais e estaduais, assim como o aumento da sensibilização acerca das condições de seca no Nordeste. Um Mapa é produto final do monitoramento (Martins et. al., 2015). A Paraíba encontrou-se em Julho de 2018 entre os estados de seca fraca, moderada e grave. (Monitor de Secas do Nordeste do Brasil/ANA, 2018)

Dentre outras ações educativas existe “O projeto de educação socioambiental para o uso sustentável das Águas do Projeto de Integração de Bacias do Rio São Francisco (ESSA-PISF) no estado da Paraíba” está vinculado ao Ministério da

Integração Nacional, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e a Fundação de Apoio ao IFPB, onde ao longo de vários meses uma equipe multidisciplinar buscou agrupar, formar e acompanhar atores sociais e lideranças multiplicadoras através de uma metodologia dialógica e inclusiva para a mitigação dos impactos e otimização dos benefícios antes e após o início da operação do empreendimento. Envolve a ação educativa para a capacitação dos pescadores em Monteiro e São José de Piranhas, pois estes usuários são verdadeiros fiscais da utilização dos corpos d'água, pois estão constantemente exercendo suas atividades sobre e às margens dos açudes e rios. Seu sustento depende da água, e de água com boa qualidade. Também aplicou ação educativa sobre a relação do Rio Paraíba e a cidade de Monteiro, que se dá a partir de sua nascente, situada a mais de mil metros de altitude, na Serra de Jabitaca, neste município. Assim, recai sobre esta cidade a responsabilidade de conservação e manutenção de um dos elementos mais importantes da bacia hidrográfica, a nascente. Uma parte dos esgotos é lançada diretamente no leito do Rio Paraíba, mesmo havendo sistema de esgotamento disponível, o que cria um cenário de degradação ambiental. O projeto de educação socioambiental para o uso das águas da transposição do Rio São Francisco tem o objetivo de desenvolver na população beneficiada a consciência ambiental necessária para atender a qualidade da água que chegará ao Rio Paraíba, de uma forma que outras populações possam usufruí-la ao longo do curso desse rio (FUNETEC/IFPB, 2017)

Quanto a ações em escolas, as visitas técnicas promovidas pelos professores promovem o contato direto com a realidade dos tratamentos ou controle de projetos em andamento com corpos hídricos do estado. Um exemplo foi a visita dos alunos do Campus Monteiro a obra de transposição do Rio São Francisco, onde foi discutida a importância do projeto (Portal do IFPB, 2016).

4 | CONCLUSÕES

A pesquisa aponta a educação ambiental e integração dos órgãos governamentais que trabalham com gestão e inovação de tecnologia hídrica, como dois caminhos para a busca de soluções quanto a escassez e poluição das águas. Segundo a Agenda 2030 e o 8º Fórum Mundial da Água: saneamento básico como primordial para preservação da água, para sairmos destas condições será necessário à busca pela compreensão do fenômeno, a procura enfática de novas fontes, evitar a ausência de estratégia e ações de contingência, proporcionar a ampla exposição de problemas através da Governança e diálogo com múltiplos usuários do recurso hídrico, cadastro de outorgas e sistemas de informação, discutir politicamente o investimento em saneamento e recursos hídricos, uso de fontes alternativas como coleta de água de chuva, pulverização de nuvem (bombardeamento), microreservatórios, dessalinização e uso mais eficiente da água por reeducação ambiental dos hábitos de consumo da

sociedade ou ainda desenvolvimento de equipamentos redutores de vazão, como por exemplo, novos chuveiros).

REFERÊNCIAS

AESA, **Monitoramento/Climatologia/Estação do ano**. Disponível em: <<http://site2.aesa.pb.gov.br/aesa/monitoramentoClimatologiaEstacaoDoAno.do?metodo=exibir&codigo=Inverno>>. Acesso feito em: 16 de Set. de 2018.

AESA, **Volume Diário dos Principais Açudes**. Disponível em: <<http://www.aesa.pb.gov.br/aesa-website/monitoramento/volume-diario/?tipo=atual>>. Acesso feito em: 16 de agosto 2018.

AESA, Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba. Disponível em: <<http://site2.aesa.pb.gov.br/aesa/monitoramentoClimatologiaEstacaoDoAno.do?metodo=exibir&codigo=Inverno>>. Acesso em: 8 de setembro de 2018.

AGENDA 2030. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso feito em: 17 de Set. de 2018.

ANA (**Agência Nacional das Águas**). Disponível em: <<http://www3.ana.gov.br/>>. Acesso feito em: 13 de Ago. de 2018.

CAMPOS, JOSÉ NILSON B., **Secas e políticas públicas no semiárido: ideias, pensadores e períodos**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 65-88, Dezembro, 2014.

CPTEC/INPE, Índice de Precipitação Padronizado. Disponível em: <<http://clima1.cptec.inpe.br/spi/pt>>. Acesso em: 1 de setembro de 2018.

CPTEC/INPE, **Programa de Monitoramento Climático em Tempo Real da Região Nordeste**. Disponível em: <<http://proclima.cptec.inpe.br/>>. Acesso em 8 de setembro de 2018.

FUNASA. 8º Fórum Mundial da Água: saneamento básico como primordial para preservação da água. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/todas-as-noticias/-/asset_publisher/lpnzx3bJYv7G/content/8-forum-mundial-da-agua-saneamento-basico-como-primordial-para-preservacao-da-agua/pop_up?_101_INSTANCE_lpnzx3bJYv7G_viewMode=print&_101_INSTANCE_lpnzx3bJYv7G_languageId=pt_BR>. Acesso feito em: 17 de Set. de 2018.

FUNETEC/IFPB. Revista Águas do Rio São Francisco - AESA. Disponível em:<<http://www.aesa.pb.gov.br/aesa-website/wp-content/uploads/2017/10/%C3%81guas-do-Rio-S%C3%A3o-Francisco-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental-para-o-uso-sustent%C3%A1vel-no-Estado-da-Para%C3%ADba.pdf>>. Acesso feito em: 16 de Ago. de 2018. Publicada em 2017.

GOMES, Rafaela. **Esgoto está sendo lançado nas águas da transposição do São Francisco em Monteiro PB**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/esgoto-esta-sendo-lancado-nas-aguas-da-transposicao-do-sao-francisco-em-monteiro-pb.ghtml>>. Acesso feito em: 17 de Set. de 2018. Publicado em: 16/05/2018.

GOMES, Rafaela. **Moradores de Monteiro: Primeira cidade da Paraíba a receber transposição sofrem sem água**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/pb/paraiba/noticia/moradores-de-monteiro-1a-cidade-da-pb-a-receber-transposicao-sofrem-sem-agua.ghtml>>. Publicado em: 13/04/2018.

GUTIÉRREZ, A. P. A., ENGLE, N. L., NYS, E., MOLEJÓN, C., MARTINS, E. S., **Drought preparedness in Brazil, Weather and Climate Extremes**, 95-106, Volume 3, June 2014.

IFPB, Portal do. **Reportagem: Alunos do Campus Monteiro fazem visita técnica na**

Transposição. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/monteiro/noticias/2016/08/alunos-do-campus-monteiro-faz-visita-tecnica>>. Acesso feito em: 16 de Ago. 2018. Publicada em: 13/08/2016 às 13h12.

MARTINS, E. S. P.R.; NYS, E. D.; MOLEJÓN, C.; BIAZETO, B.; SILVA, R. F. V. S. e ENGLE, N. Banco Mundial. **Monitor de Secas do Nordeste, em busca de um novo paradigma para a gestão de secas** – 1ª Edição – Brasília – 2015; ISBN: 124p.; ISBN 978-85-88192-16-4.

MONITOR DE SECAS DO NORDESTE DO BRASIL/ ANA. Disponível em: <<http://monitordesecas.ana.gov.br/>>. Acesso feito em: 16 de Ago. 2018.

SEIRHMACT/AESA/FERH. Fundo Estadual de Recursos Hídricos – AESA de 2018. Disponível em: <<http://www.aesa.pb.gov.br/aesa-website/fundo-estadual-de-recursos-hidricos/>>. Acesso feito em: 16 de Ago. 2018

SUASSUNA, JOÃO. Água como fator de segurança. Fortaleza:Fundação Demócrito Rocha, 2008.

A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL DA UNESP: FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Dayra Émile Guedes Martínez

UNESP – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo

José Luís Bizelli

UNESP – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo

RESUMO: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar as ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso de Pedagogia semipresencial da UNESP/UNIVESP, ofertado, em sua primeira edição, de 2010 a 2013. Este artigo tem como objetivo caracterizar o curso em questão, apresentar brevemente sua estrutura curricular para enfim destacar o sistema de avaliação dos alunos, com enfoque na utilização das ferramentas de comunicação. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica que levantou documentos referentes ao curso como o Manual do Aluno, o Manual Acadêmico e os Cadernos Formativos. Este trabalho traz algumas considerações sobre a formação de professores nas modalidades a distância e semipresencial, sendo que a primeira ainda encontra mais resistência, especialmente quanto a formação inicial. O curso de Pedagogia semipresencial fez uso

de vários instrumentos de avaliação, prova presencial e atividades avaliativas realizadas no AVA e postadas nas seguintes ferramentas principais: portfólio individual e de grupo, o fórum de discussão e o diário de bordo. Essas avaliações foram realizadas no decorrer do curso, sendo que, primeiramente, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para conhecer o perfil dos alunos e os seus conhecimentos teóricos. Cada ferramenta de comunicação implicava um tipo de interação e as atividades tinham propostas específicas de acordo com a ferramenta utilizada, sendo assim, os critérios de avaliação compreendiam aspectos qualitativos e quantitativos também. Essas avaliações podem ser consideradas um aspecto positivo uma vez que permitiram o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes a partir de várias perspectivas.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia semipresencial, avaliação em curso semipresencial, educação a distância, ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT: The present essay is part of master's degree research that investigated the communication tools of the virtual learning environment (VLE) of a blended Pedagogy course by UNESP/UNIVESP, offered, in its first edition, from 2010 to 2013. This article aims to describe said course, presenting its

curricular structure to emphasize the student evaluation system, focusing on the use of communication tools. A bibliographical research was conducted that detected documents about the course such as the students' guide, the academic handbook and the training manuals. This work brings some considerations on teacher training in distance and blended learning, being that the former encounters even more resistance, especially in the initial training. The blended Pedagogy course used several evaluation tools, in-person test and evaluation activities developed in the VLE and posted in the following main tools: individual and group portfolio, discussion forum and logbook. Those evaluations were held throughout the course and, beforehand, it was applied a diagnostic evaluation to know the profile of the students and their theoretical knowledge. Each of the communication tools involved a type of interaction and the tasks had specific propositions according to the tool used, so the evaluation criteria include both qualitative and quantitative aspects as well. These evaluations can be considered a positive aspect since they have allowed the monitoring of the students' learning process from various perspectives.

KEYWORDS: blended pedagogy, blended learning evaluation, distance education, virtual learning environment.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância vem apresentando grande desenvolvimento quantitativo em diversos países; no Brasil, determinações legais legitimam e incentivam práticas educativas nessa modalidade, tanto que instituições públicas e particulares que atuam presencialmente oferecem cursos à distância em vários níveis e em diferentes áreas, e instituições exclusivas nessa modalidade também têm sido criadas.

Ao encontro desse crescimento, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 instituiu a obrigatoriedade de formação superior para os professores que atuam na educação básica, obrigando docentes em exercício, com diplomas inferiores ao exigido, a buscarem a formação requerida. Dentro desse contexto, a Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) desenvolve iniciativas que articulam educação e tecnologia de forma a contribuir com a formação de professores no estado de São Paulo.

Uma dessas iniciativas é o curso de Pedagogia semipresencial, ofertado pela UNESP, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e, atualmente, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dentro do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso de Pedagogia semipresencial iniciou o período letivo em 2010, formando a turma em 2013, a segunda edição do curso teve início em 2016.

A primeira edição do curso, de 2010, está sendo investigada dentro de uma pesquisa de mestrado em andamento, na UNESP, cujo objetivo é pesquisar as ferramentas de comunicação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no referido

curso. Como parte da pesquisa, elaborou-se o presente trabalho que buscou caracterizar o curso em questão e apontar, brevemente, a estrutura curricular para finalmente ressaltar os métodos avaliativos do curso de Pedagogia semipresencial da UNESP/UNIVESP.

Definidos os objetivos do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Foram levantados documentos relacionados especificamente ao curso de Pedagogia semipresencial da UNESP, como o manual do aluno (DEBIEUX; MARANHE; FEITOSA, 2010), o manual acadêmico (MENIN et al., 2010) e os cadernos formativos disponíveis no Acervo Digital da UNESP¹ que compuseram o material impresso utilizado pelos estudantes ao longo do curso.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS MODALIDADES À DISTÂNCIA E SEMIPRESENCIAL

A formação de professores em EAD é uma questão de debate que se insere, normalmente, na dicotomia entusiastas/apreensivos relacionada à essa modalidade e, de maneira mais abrangente, ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação. Em relação à formação inicial, defende-se que ocorra na modalidade presencial, já em relação à formação continuada, as críticas a modalidade a distância são mais brandas.

Ainda assim, junto à desconfiança e às críticas, os cursos de licenciatura e pedagogia à distância apresentam um número significativo de matrículas (ABED, 2015), agravando a preocupação em relação à qualidade dos cursos e, conseqüentemente, do profissional formado.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 engloba opiniões de diversos profissionais, órgãos e associações da área de educação e da própria sociedade civil em relação à formação de professores na modalidade à distância. Comumente, acredita-se que a formação inicial deva acontecer presencialmente, salvo quando essa possibilidade não se apresente, sendo um dos argumentos principais a grande mercantilização da educação que ocorre com algumas instituições de ensino a distância cujo interesse financeiro é o principal motivador na oferta de cursos de pedagogia e licenciatura, negligenciando a qualidade do profissional em formação. Dessa forma,

[...] se há espaço para a EaD na formação de professores, ela, definitivamente, ficaria restrita à formação continuada e, excepcionalmente, como último recurso, na formação inicial e apenas para os professores em exercício que ainda não são licenciados (SOMMER, 2010, p. 24).

Já o ensino semipresencial experimenta menos críticas, possivelmente, por

¹ Coleção Cadernos de Formação - Pedagogia (2010-2013). Disponível em <<http://www.acervo-digital.unesp.br/handle/unesp/337928>> Acesso em 17 de julho de 2016.

derivar do ensino presencial (BARTOLOMÉ, 2004). O ensino semipresencial, também denominado *blended learning*, cursos híbridos ou ainda modalidade bimodal, caracteriza-se por utilizar tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino, mesclando atividades, nas modalidades presencial e a distância, com uma relação de carga horária que varia entre 30% e 70% em cada modalidade de ensino (BARTOLOMÉ, 2004; BRASIL, 2004; ABED, 2015). Os pontos positivos do ensino semipresencial são a menor resistência dos docentes, se comparado ao ensino à distância, a redução de custos, aprendizagem ativa e centrada no estudante e a utilização de recursos educacionais abertos (REAs) (BARTOLOMÉ, 2004).

O curso de Pedagogia semipresencial da UNESP enquadra-se na condição de contribuir com os docentes em exercício sem formação em licenciatura ou pedagogia aos quais se refere Sommer (2010) na citação anterior.

3 | O CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL DA UNESP/UNIVESP

O curso de Pedagogia semipresencial da UNESP surgiu a partir de um projeto anterior chamado Pedagogia Cidadã, da própria universidade com parceria com as prefeituras dos municípios do estado de São Paulo. Esse programa ofereceu, de 2002 a 2007, cursos de graduação de dois anos em Pedagogia aos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que tinham apenas o diploma de ensino médio.

O projeto Pedagogia Cidadã veio auxiliar na determinação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que exigia que, a partir de 2006, os docentes, em todos os níveis de ensino, tivessem formação em nível superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p; Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A UNESP, de forma a assistir os docentes em atividade a permanecerem em seus cargos de acordo com a legislação, criou o projeto Pedagogia Cidadã com carga horária de 3.390 horas, com encontros presenciais diários com os tutores do curso em espaços definidos pelas prefeituras e, duas vezes por semana, ocorriam videoconferências com professores da UNESP e outras instituições. Embora tenha se fundamentado no projeto Pedagogia Cidadã, o curso de Pedagogia semipresencial da UNESP excedeu esse primeiro projeto tanto em modalidade de ensino, quanto em duração do curso.

Outro evento que contribuiu para a criação do curso de Pedagogia semipresencial da UNESP foi o estabelecimento do Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Com o

avanço do ensino a distância e o interesse da UNESP e do governo em investir nessa área, foi criado, em 2009, o NEaD que se encarrega das iniciativas educacionais da universidade relacionadas as tecnologias digitais. O curso de Pedagogia se apoia no sucesso do projeto Pedagogia Cidadã e na criação do NEaD para ser desenvolvido.

Dessa forma, o curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP: Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar, foi criado em 2009, com duração de 40 meses e 1350 vagas disponibilizadas e distribuídas em 21 cidades com polos de educação a distância da UNESP, como mostrado na Tabela 1. O Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP – com o qual a UNESP formou parceria, foi criado mediante o Decreto N° 53.536, de 09 de outubro de 2008, cujo objetivo era ampliar o ensino superior público no estado de São Paulo.

POLO	INSTITUIÇÃO	Nº de Vagas	Período
Araçatuba	UNESP	50	Noturno
Araraquara	UNESP	50	Noturno
Assis	UNESP	50	Noturno
Bauru	UNESP	100	Noturno
Botucatu	UNESP	50	Noturno
Dracena	UNESP	50	Noturno
Franca	UNESP	50	Noturno
Guaratinguetá	UNESP	100	Noturno
Ilha Solteira	UNESP	50	Noturno
Itapeva	UNESP	50	Noturno
Jaboticabal	UNESP	50	Noturno
Ourinhos	UNESP	50	Noturno
Presidente Prudente	UNESP	50	Noturno
Registro	UNESP	50	Noturno
Rio Claro	UNESP	50	Noturno
Rosana	UNESP	50	Noturno
São José do Rio Preto	UNESP	50	Noturno
São Paulo	UNESP	200	Noturno
São Vicente	UNESP	100	Noturno
Sorocaba	UNESP	50	Noturno
Tupã	UNESP	50	Noturno

Tabela 1: Distribuição de vagas do curso de Pedagogia de 2009 nos polos de educação a distância da UNESP

Fonte: Adaptado da Resolução UNESP nº 62, de 11 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.vunesp.com.br/vnsp0906/edital_vnsp0906_publ.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

Os candidatos deveriam atender a três requisitos:

I - ser portador de diploma de Curso Normal ou de Habilitação Específica para o Magistério em nível médio, ou de certificado de ensino médio (ou equivalente), ou de diploma de ensino superior; II - ser professor em exercício em escola de educação infantil ou de ensino fundamental, médio ou profissional do Estado de São Paulo; III - não estar matriculado em qualquer curso de nível superior em instituições públicas (federal, estadual ou municipal) (RESOLUÇÃO UNESP, 2009, p. 38).

O curso de Pedagogia encontra-se na modalidade semipresencial, com 60% da carga horária realizada à distância, com as atividades realizadas no ambiente virtual TelEduc, e os outros 40% na modalidade presencial. Em 2009, mesmo com a restrição do público alvo, o processo seletivo para o curso teve uma média de 5,9 candidatos por vaga, o que excedeu a média nacional de candidatos por vaga em cursos de Pedagogia na época (VOGT, 2010). A primeira turma formou, em 2013, 992 professores², tendo uma taxa de evasão de 26%.

Em 2015, a UNESP novamente abriu vagas para o curso de Pedagogia semipresencial para professores em exercício, desta vez, realizando a parceria com a CAPES, no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Prefeitura Municipal de São Paulo. O sistema UAB surgiu com o Decreto Nº 5.800, de 08 de junho de 2006, cujo objetivo era ampliar o ensino superior público, assim como a UNIVESP, no entanto, com abrangência nacional. As prioridades da UAB são os cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada, mesmo atendendo o público em geral, o sistema privilegia a formação de professores, seguido por outros profissionais que atuam no ensino básico, como dirigentes e gestores.

A parceria com a prefeitura de São Paulo ocorre dentro do projeto “A Universidade no CEU” que pretende levar o ensino superior gratuito às unidades dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Para atender a demanda do curso, a Prefeitura Municipal de São Paulo disponibilizou 18 unidades do CEU como polos de atividades presenciais que ocorrerão duas vezes por semana. A duração de 40 meses, a divisão da carga horária (60% a distância e 40% presencial) e os três requisitos apresentados anteriormente a serem atendidos pelos interessados se mantiveram, no entanto, houve uma diminuição no número de vagas ofertadas: de 1350 vagas em 2009 para 900 vagas em 2015.

4 | ESTRUTURA CURRICULAR E AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

O curso de Pedagogia semipresencial da UNESP, então, iniciou, em 2016, sua segunda edição. No entanto, como o foco da pesquisa de mestrado que está sendo

² Dalner Palomo em “Seriedade e competência garantem a formação dos alunos do curso Unesp/Univesp” Disponível em <https://edutec.unesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1875:-seriedade-e-competencia-garantem-a-formacao-dos-alunos-do-curso=-unespunivesp&catid=26=&lang-pt-br&Itemid=110> Acesso em 16 de julho de 2016.

desenvolvida é a primeira edição do curso, é nesse curso que este artigo também irá se focar.

A carga horária do curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP totalizou 3480 horas distribuídas da seguinte forma: 2970 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado e 210 horas de trabalho de conclusão de curso (MENIN et al., 2010).

A estrutura curricular, referente às atividades formativas, foi organizada em três blocos: formação geral (1050 horas), didática dos conteúdos (1440 horas) e gestão escolar (480 horas). O bloco de formação geral é dividido em três módulos e os blocos de didática dos conteúdos e gestão escolar têm um módulo cada. Os módulos são subdivididos em disciplinas e se integram por eixos articuladores. Esses eixos articuladores são compreendidos como “centros geradores a partir dos quais são trabalhadas as teorias e as práticas educativas de conformidade com as Disciplinas” (MENIN et al., 2010, p. 22).

A final de cada bloco, os alunos realizaram provas presenciais, que serviram também como referencial para avaliar o curso uma vez que também eram realizadas avaliações diagnósticas para traçar o perfil do aluno e averiguar o nível de conhecimentos teóricos e profissionais e suas expectativas em relação ao curso.

Esta é uma das modalidades de avaliação presentes tanto na EAD quanto no ensino presencial, como destacado a seguir:

Tanto na EAD como no ensino presencial, existem três modalidades de avaliação amplamente conhecidas — somativa, diagnóstica e formativa —, cada uma delas com uma função específica. A avaliação somativa tem o propósito de classificar o aluno, atribuindo-lhe uma nota; a diagnóstica não é mensurável em termos de nota, mas é importante para conhecer o grau de educabilidade cognitiva do aluno. A formativa, por sua vez, possui várias classificações, utiliza diversos instrumentos e busca o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (POLAK, 2009, p. 154).

Menin et al. (2010) ressaltam que a avaliação formativa foi priorizada durante o curso e contava com vários instrumentos. Dentro desse trabalho, por conta da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, nos interessa diretamente a utilização das ferramentas de comunicação, ressaltando aqui, seu uso como critério de avaliação dos estudantes.

Como citado anteriormente, o curso utilizou o TelEduc, um software que gerencia espaços virtuais de aprendizagem desenvolvido por pesquisadores da UNICAMP e que conta com recursos reunidos nos seguintes grupos: coordenação, administração e comunicação (BIZELLI, 2013). As ferramentas mais utilizadas foram: portfólio individual e de grupo, fórum de discussão e diário de bordo³ (DEBIEUX; MARANHE;

³ Todas essas ferramentas citadas, portfólio, fórum de discussão e diário de bordo são consideradas ferramentas de comunicação por apresentarem a possibilidade de interação entre os estudantes e seus pares, orientadores e professores por causa da possibilidade de deixar sugestões ou comentários.

FEITOSA, 2010). Cada ferramenta apresenta formas de interação diferenciadas e objetivos específicos, sendo assim, os critérios de avaliação também são diferentes para cada uma delas, no entanto, todas exigem a realização da atividade dentro do prazo estabelecido.

A seguir, apresentam-se os critérios de avaliação e objetivos de uma dessas atividades presentes no Caderno de Formação. Esse conteúdo é apresentado logo após a sua identificação, o título, o período no qual deverá ser realizado e um texto que convida os estudantes a participarem e explica o conteúdo.

Para participarem, basta acessar a Ferramenta Fórum de Discussão – Fórum 01 - O que nos incomoda na escola?

Obs.: Esse fórum será avaliado, com prazo para postagem de 04 a 09 de fevereiro de 2011. Essa atividade não terá período de recuperação de prazo. Atividade avaliativa.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3,00
Tipo de Atividade: Individual.
Objetivos:

- Problematizar regras do fazer moral consoante ao respeito na relação professor-aluno.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de Fórum (Manual do Aluno).
- Participação dentro do prazo determinado.
- Cumprimento da proposta.

Figura 1: Exemplo de atividade avaliativa em fórum

Fonte: Caderno de Formação (1) - Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337929>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

São destacados três critérios gerais de fórum presentes no Manual do Aluno ao qual se referem a figura acima:

Contribuições que levantem questionamentos pertinentes ao tema tratado; Contribuições debatedoras, quando o aluno comenta contribuições anteriores, argumentando, inserindo seu ponto de vista, ou ainda levantando questões a respeito. Contribuições sintetizadoras, quando o aluno consegue fazer um apanhado geral das ideias postadas anteriormente, fazendo contribuições pessoais e elaborando um parecer conclusivo (DEBIEUX; MARANHE; FEITOSA, 2010, p. 35).

Além destes, a frequência da participação no fórum também é considerada no momento avaliativo.

O portfólio individual é avaliado pelo cumprimento das orientações dadas em cada atividade e pela estrutura do trabalho; além desses critérios, o portfólio em grupo considera a participação de cada integrante do grupo na elaboração do trabalho. Nunes (2012) ressalta que os receios existentes no ensino presencial são agravados no ensino a distância, questiona-se, principalmente, se o trabalho enviado foi mesmo realizado pelo estudante. Um dos instrumentos de avaliação que pode contribuir para que o professor ou tutor averigüe o engajamento do estudante no curso é o Diário de Bordo. O objetivo dessa ferramenta é fazer com que o aluno reflita de forma orientada

e estruturada a respeito do seu processo de aprendizagem, assim, o Diário de Bordo é avaliado pelo cumprimento ou não do que foi proposto na atividade, diferentemente das outras ferramentas (DEBIEUX; MARANHE; FEITOSA, 2010).

A utilização das ferramentas de comunicação, além de ser um critério avaliativo, também computava na frequência, uma vez que acessar o ambiente não é suficiente, a participação efetiva nas discussões mediadas pelos fóruns, a frequência das participações, a realização dos trabalhos a serem postados no portfólio, individual ou coletivamente, e a reflexão sobre o processo feita no diário de bordo contam como assiduidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Pedagogia semipresencial da UNESP surgiu com determinações legislativas relativas à formação docente mínima exigida para a execução do cargo, com incentivos governamentais em relação à educação à distância e com iniciativas da própria universidade nessa modalidade de ensino.

Embora o documento final da CONAE de 2010 evidencie a resistência de parcelas da população, civil e acadêmica, em relação à formação de professores em uma modalidade que não seja a presencial, o curso de Pedagogia semipresencial da UNESP é uma alternativa válida aos professores em exercício com a necessidade e/ou interesse em cursar Pedagogia.

As avaliações realizadas nesse curso semipresencial foram em momento presenciais e a distância, no decorrer do curso e utilizando vários instrumentos, o portfólio individual e de grupo, o fórum de discussão e o diário de bordo presentes no AVA são característicos da modalidade a distância, já a prova presencial ocorre no mesmo formato já conhecido do ensino presencial. Cada ferramenta de comunicação implicava um tipo de interação e as atividades tinham propostas específicas de acordo com a ferramenta utilizada, sendo assim, os critérios de avaliação compreendiam aspectos qualitativos e quantitativos também. Essas avaliações podem ser consideradas um aspecto positivo uma vez que permitiram o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes a partir de várias perspectivas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 53.536**, de 09 de outubro de 2008. Institui o Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP, para expansão do ensino superior público do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-53536-09.10.2008.html>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BARTOLOMÉ, Antonio. Blended learning: conceptos básicos. **Píxel-Bit**: Revista de Medios y Educación, 23, p. 7-20. 2004.

BIZELLI, José Luís. **Inovação**: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2015.

BRASIL. **Portaria Nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

DEBIEUX, Márcia; MARANHE, Elisandra André; FEITOSA, Deisy Fernanda. **Manual do Aluno** (Programa de Formação de Professores em Exercício, para Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão da Unidade Escolar). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos et al. **Manual Acadêmico do Curso de Pedagogia** (Programa de Formação de Professores em Exercício, para Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão da Unidade Escolar). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP. **Curso de pedagogia semipresencial Unesp/Univesp**. O vídeo traz depoimentos dos coordenadores, orientadores de turma e disciplina, autores e alunos do Curso de Pedagogia semipresencial UNESP/UNIVESP. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ug5PyP692ZM>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

NUNES, Renata Cristina. A avaliação em educação a distância é inovadora? – uma reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, V. 23, N. 52, P. 274-299, maio/agosto, 2012.

PATIRE, Daniel. **Curso de Pedagogia Semipresencial tem matrículas abertas**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/nead/#!/noticia/9848/curso-de-pedagogia-semipresencial-tem-matriculas-abertas/>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 153-160.

RESOLUÇÃO UNESP nº 62, de 11 de setembro de 2009. Estabelece normas para o Processo Seletivo do Curso de Pedagogia. **Diário Oficial** [do] Poder Executivo - Seção I, 12 de setembro 2009, P. 38-39. Disponível em: <http://www.vunesp.com.br/vnsp0906/edital_vnsp0906_public.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

RESOLUÇÃO UNESP nº 25, de 28 de abril de 2015. Estabelece normas para o Concurso Vestibular do Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://www.vunesp.com.br/VNSP1404/VNSP1404_306_025315.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

VOGT, Carlos. Pedagogia Semipresencial: novas fronteiras na educação. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos et al. **Manual Acadêmico do Curso de Pedagogia** (Programa de Formação de Professores em Exercício, para Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão da Unidade Escolar). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. P. 16-17.

A BUSCA PELA QUALIDADE EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Maria Eliéte Lacerda Lucchesi

Secretaria Municipal de Educação
Limeira-SP

Isabel Cristina Rossi Mattos

Secretaria Municipal de Educação
Limeira-SP

Edgar Caldeira da Cruz

Secretaria Municipal de Educação
Limeira-SP

RESUMO: A avaliação da aprendizagem e o monitoramento do processo de ensino nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Limeira/SP, tendo como aliada do processo de avaliação a tecnologia da informação e comunicação, apresenta-se como o cerne desse trabalho. O objetivo é apresentar o uso da tecnologia a favor da melhoria da qualidade da educação, facilitando o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da rede pela rapidez com que levanta dados e informações a respeito do desempenho discente, favorecendo a imediata intervenção pedagógica. Na busca pela melhoria da qualidade da educação ofertada no município e consequente melhoria do desempenho dos estudantes, a experiência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação tem por justificativa a busca do desenvolvimento de um sistema de avaliação

em que se eximissem os gastos com impressão de provas e conciliassem procedimentos de avaliação mais flexíveis e com resultados imediatos, propiciando uma análise pedagógica dos dados de forma proativa. Limeira é uma cidade localizada na região central do Estado de São Paulo, com aproximadamente trezentos mil habitantes e o principal índice educacional vem demonstrando instabilidade. O município viu seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) cair entre os anos de 2009 e 2011, de 5,7 para 5,5. Embora tenha voltado a crescer em 2013, o IDEB apenas voltou ao índice atingido na edição da Prova Brasil de 2009, não alcançando a meta proposta, que era de 5,8. Diante desse contexto, a estratégia encontrada pela Secretaria Municipal de Educação se pautou em trabalhar com o monitoramento por meio das avaliações on-line, disponibilizando às equipes escolares resultados mais rápidos para uma intervenção mais eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Tecnologia, Educação, Qualidade.

ABSTRACT: The assessment of learning and monitoring of the teaching process in elementary schools of the municipal network of Limeira / SP, as an ally of the evaluation process of information technology and communication, is the core of this work. The objective is to present the use of technology in favor of improving the

quality of education, facilitating the monitoring of the teaching and learning process of the network students by the speed with which it raises data and information regarding student performance, favoring immediate pedagogical intervention. In the search for an improvement in the quality of education offered in the municipality and consequent improvement in students' performance, the experience developed by the Municipal Education Department is justified by the search for the development of an evaluation system that exempts expenses with proof printing and flexible procedures with immediate results, providing a proactive pedagogical analysis of the data. Limeira is a city located in the central region of the State of São Paulo, with approximately three hundred thousand inhabitants and the main educational index has been showing instability. The municipality saw its Basic Education Development Index (IDEB) fall between 2009 and 2011, from 5.7 to 5.5. Although it resumed growth in 2013, the IDEB only returned to the index reached in the edition of the Brazil Test of 2009, not reaching the proposed target, which was 5.8. Given this context, the strategy found by the Municipal Department of Education focused on working with monitoring through online assessments, providing school teams with faster results for a more effective intervention.

KEYWORDS: Evaluation, Technology, Education, Quality.

1 | INTRODUÇÃO

O desempenho discente é medido por testes padronizados que mensuram a proficiência em leitura e em matemática, nas avaliações de larga escala, sejam das instâncias federal, estadual ou municipal. Cognitivamente, o desempenho dos alunos indica a atuação de variáveis diversas, entre elas, fatores sociodemográficos, estrutura e valores familiares, e da escola em que estuda (ANDRADE & SOARES, 2008, p.379).

O fator “escola em que estuda”, vulgo efeito escola, teria que ser a variável de maior peso nos resultados de avaliações que mensuram os padrões de desempenho desejados num sistema de ensino de qualidade, visto que a função primordial da escola é o ensino e o seu beneficiário direto o aluno.

O acompanhamento do desempenho dos alunos é realizado por meio de avaliações externas e internas. Consideramos internas as avaliações da aprendizagem elaboradas pelos próprios docentes e aplicadas internamente a alunos de uma mesma turma ou mesmo segmento de uma dada escola considerando o conteúdo desenvolvido e trabalhado em determinado período de tempo em consonância com o Plano de Ensino da unidade escolar.

As avaliações externas são aquelas aplicadas a todos os alunos de um sistema de ensino, de forma censitária, ou amostral, essa traduz a realidade posta pelos Projetos Políticos Pedagógicos coerentes com o Currículo implementado pelas diferentes esferas, federal, estadual ou municipal, e processos de ensino adotados por equipes escolares em dados mensuráveis que nos dizem onde agir. A despeito

das críticas e resistências impostas à avaliação externa, ela contribui para que se monitore o desempenho discente diante do currículo implementado e direcione ações de superação de defasagens apresentadas.

Considera-se, aqui, que, ao elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, todos os envolvidos tenham partido da realidade diagnosticada na comunidade atendida para propor ações e estratégias que pretendam atingir objetivos claros e específicos, uma vez que o que se espera é que a ação transformadora da escola seja sentida na comunidade e não o inverso, e em comunidades com alta vulnerabilidade social, é onde mais se espera sentir o efeito escola.

Os dados mensuráveis da avaliação de larga escala nos interpõe o caráter somativo das avaliações externas evidenciando, conforme Câmara dos Santos, Araújo & Silva (2013) apontam, a função de certificação, que consiste em “identificar em que medida os objetivos propostos são atingidos”, e estabelecer o domínio do aluno sobre o conteúdo em dado momento.

Mas, para além dos dados quantificáveis, a avaliação trata, também, de evidenciar seu caráter formativo, que é recolher informações sobre o aluno e sua interação com o objeto de conhecimento para que professores, gestores e coordenadores pedagógicos possam ajudá-lo a superar os obstáculos e dificuldades.

As funções somativa e formativa das avaliações não devem ser consideradas isoladamente uma da outra, devem sim configurar papéis de complementaridade para que se tornem a dimensão reguladora que a avaliação deve ter para subsidiar as decisões do professor no processo de aprendizagem do aluno.

Em consonância com o projeto da escola, a análise das informações obtidas com o processo avaliativo nos diz em que medida os estudantes demonstram ser bem-sucedidos na escolarização, a despeito de suas origens sociais, de crença, etnia ou gênero.

Dessa forma, com o objetivo de promover um monitoramento in loco da gestão pedagógica junto aos diretores de escola e equipe de coordenação pedagógica, avaliações bimestrais foram implementadas junto às escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino com a mediação das tecnologias da informação e comunicação.

O presente trabalho, portanto, visa à apresentação da implementação desse sistema de monitoramento.

2 | AVALIAÇÕES EXTERNAS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Da universalização do ensino fundamental à qualidade da educação, uma longa trajetória se fez e ainda continua em construção. Se, antes, o acesso de todos à educação norteou políticas educacionais, agora a qualidade é pauta permanente da Educação. Nesse caminhar, a escola pública passou por um processo de “desescolarização da

escola” (PEREGRINO, 2010, p. 92). O que significa que, ao adentrarem a escola, as crianças e jovens de segmentos populares habitavam um espaço, mas de fato não se escolarizam porque

a expansão da escolarização fundamental, tendo em vista a sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição “expandida”, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaço de gestão da pobreza. (PEREGRINO, 2010, p. 97).

E eram, aqueles que conseguiam permanecer na escola, ainda, excluídos por mecanismos de reprovação. O fluxo escolar é também foco de preocupação para qualquer sistema que se quer de qualidade e, aliado ao desempenho discente, constitui desafio para os sistemas de ensino.

As avaliações externas têm evidenciado que a escola pública apresenta insatisfatórios resultados de proficiência de seus alunos, e como sua função primordial é promover a instrução e o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, para que os sujeitos estejam instrumentalizados a viver em sociedade, termina por contradizer o que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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. (BRASIL, 1988, s.p.).

No entanto, isso não quer dizer que, por colocar em evidência tal fragilidade, a avaliação externa seja uma inimiga, pelo contrário, é valioso instrumento na busca por processos e sistemas de ensino de qualidade na educação pública.

Pautando-nos em Luckesi (2011), temos a avaliação como meio para diagnosticar e transformar a realidade. O autor nos coloca, ainda, a avaliação como um “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011). Nesse sentido, as avaliações externas nos ajudam a estabelecer a que distância estamos do ponto ideal partindo da realidade diagnosticada, tendo como o ideal o direito de todos a aprenderem e a terem acesso ao conhecimento.

O juízo de valor, que se refere ao ato de avaliar, tem por base dados relevantes da realidade, como indicado por Luckesi (2011, p. 81), que emergirá dos indicadores da realidade delimitando a qualidade que se espera. Indicadores específicos conduzem a uma tomada de decisão, o que implica em um posicionamento de não indiferença diante do que foi diagnosticado.

O documento do Ministério da Educação que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Básica considera o direito à educação mais do que o acesso e a permanência à educação escolar, o sucesso na aprendizagem deve ser garantido para a conquista da qualidade social. O Conselho Nacional de Educação, em vários pareceres em que a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda aos

sistemas de ensino, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório; é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar. (BRASIL, Ministério da Educação, 2013, p.52)

Portanto, avaliações externas cumprem um papel importante para o provimento de uma educação de qualidade. Elas acompanham e monitoram a qualidade do ensino ofertado numa rede de ensino, mapeiam e informam os processos de ensino que ocorrem nas unidades escolares identificando pontos passíveis de intervenção.

3 | INDICADORES EDUCACIONAIS DE DESEMPENHO

O município de Limeira participa de avaliações nacionais, como a Prova Brasil e da ANA, que é a Avaliação Nacional de Alfabetização, e de avaliações estaduais como o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo que avalia os terceiros, quintos e nonos anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Esses são processos avaliativos de sistemas de ensino em larga escala, orientados por matrizes de referência nacional e estadual. Tais processos têm avaliado e fornecido, ao longo das edições anuais ou bianuais, e pela produção de uma série histórica, informações relevantes sobre o desempenho das escolas, o que nos permite um acompanhamento e monitoramento periódico da sua evolução.

Assim como todo município brasileiro e sistema de ensino, Limeira tem seu IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, em 2007, aferido a cada dois anos pela proficiência em Leitura e Matemática nas edições da Prova Brasil e pelas taxas de fluxo. Acompanhando a série histórica desde 2007, temos inicialmente um IDEB de 5,1 que avança para 5,7 em 2009, apresenta um retrocesso em 2011 quando atinge 5,5 e volta a 5,7 em 2013 no que se refere à rede municipal de ensino, sendo que sua meta era 5,8. Essa situação deve-se à nota de aprendizado dos alunos, que apresentou queda de 2009 para 2011, e voltou a subir em 2013, e ao fluxo da rede municipal de ensino, que, apesar de estar estabilizado entre 2009 e 2011, sofre queda em 2013. (PORTAL INEP, 2013)

O estado de São Paulo conta com seu próprio sistema de avaliação para a rede estadual, que também é aplicado nas escolas municipais de Limeira por adesão. Trata-se do SARESP, sistema que objetiva produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade dos alunos na rede pública de ensino, cujos dados visam orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2011, s.p.). Dessa forma podemos acompanhar e monitorar a evolução da qualidade da educação na rede de ensino municipal e o nível de aprendizagem dos alunos em cada ano de escolaridade avaliado, além de ter acesso às habilidades dominadas por eles. Para cada unidade

escolar, é produzido um Boletim da Escola, com o resumo do desempenho obtido pelos seus alunos, por ano e por disciplina avaliada, o que caracteriza importante instrumento para a instituição educacional, para a gestão e para a equipe docente. Os resultados nos permitem analisar a média de desempenho de cada disciplina avaliada e situar a escola em relação ao município onde se localiza e ao conjunto de escolas da rede de ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), assim como o IDEB, é um indicador por escola, no qual são considerados o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB mensura a qualidade da educação oferecida pelas escolas de todo o país, dos sistemas de ensino, municípios e estado. O índice é calculado a partir da média entre a nota do desempenho dos alunos nas avaliações de proficiência em Matemática e Leitura e o fluxo escolar que considera em seu cálculo as taxas de evasão, abandono e reprovação. Considerando o IDESP das escolas municipais no ano de 2014, observa-se que em relação a 2013, das 36 unidades que participaram do SARESP, 18 unidades escolares atingiram a meta proposta melhorando o índice em relação a 2013; 06 unidades escolares, apesar de não atingirem a meta proposta, elevaram o índice em relação a 2013; 12 unidades escolares não atingiram a meta e apresentaram queda no índice em relação a 2013.

4 | AÇÕES E INTERVENÇÕES NA REDE DE ENSINO

Os resultados observados tornaram-se pauta de ações de intervenção junto à gestão escolar e equipe docente com o objetivo de, através de discussões sobre as informações produzidas, inspirar ações de melhoria nos projetos pedagógicos, gerar práticas escolares mais eficazes, aperfeiçoar atividades de formação continuada e influenciar políticas educacionais.

Ações foram propostas para que as unidades escolares, diante da edição eminente da Prova Brasil 2015 conseguissem alcançar índices maiores e, logicamente, promover o melhor desempenho de seus alunos por meio de uma educação de melhor qualidade, considerando-se o currículo em vigência na rede e o que se considera adequado que os estudantes saibam de acordo com a faixa etária e ano de escolaridade. A primeira proposta foi a realização de reuniões com os diretores das escolas por grupos de prioridade, bem como proposta de novas metas, ações e estratégias para atingi-las. A segunda proposta de ação foi a adoção de visitas *in loco* às unidades escolares por ordem de prioridade e com maior periodicidade às que se encontravam com *status* de “alerta” e “atenção” na rede municipal. A terceira proposta tratou de elaborar e enviar às escolas, bimestralmente, simulados com itens que mensurassem os mesmos descritores das avaliações externas para todos os anos de escolaridade com o objetivo de monitorar a aprendizagem dos alunos e o ensino nas

unidades escolares, além do acompanhamento das estratégias da gestão escolar para intervenção concernente com a necessidade apontada pelos resultados. Assim, no ano de 2015 foram introduzidas na rede municipal avaliações bimestrais consideradas simuladas das avaliações externas por adotarem os mesmos descritores e itens de provas como Prova Brasil, ANA, SARESP e Provinha Brasil.

A Secretaria Municipal de Educação de Limeira realizou em 2015 quatro avaliações bimestrais utilizando itens de provas externas para monitorar o aprendizado dos doze mil alunos do Ensino Fundamental. A finalidade das avaliações foi de obter informações periódicas, consistentes e comparáveis sobre a condição dos estudantes mediante a trajetória escolar e objetivou orientar os gestores a monitorarem o processo pedagógico, além de subsidiar as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Desde o primeiro bimestre as avaliações foram enviadas para todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental I, contemplando as áreas de Leitura e Matemática nos três primeiros bimestres. No quarto bimestre, além das áreas já mencionadas, os primeiros e segundos anos de escolaridade foram avaliados também na escrita de palavras e frases e na produção de texto. Os terceiros, quartos e quintos anos foram avaliados na produção de texto. A matriz de referência da Prova Brasil embasou a escolha de itens para as avaliações dos quartos e quintos anos. A matriz de referência da ANA serviu como base para elaboração da prova destinada aos terceiros anos de escolaridade. E a matriz da Provinha Brasil, bem como as próprias edições anuais da mesma disponível no Portal INEP, serviu de referência para avaliações dos primeiros e segundos anos do Fundamental.

A operacionalização dessa avaliação ficou por conta da própria Secretaria que se utilizou das máquinas de xérox disponíveis na sede, sendo impressa na gráfica apenas no último bimestre. No total, doze mil alunos do Ensino Fundamental, matriculados em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) e Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs). Da aplicação das avaliações resultaram boletins comparativos do desempenho de cada unidade escolar, reuniões técnicas por região no município e grupos de status no IDEB, além de visitas *in loco* para, a partir do diagnóstico, discutir redirecionamentos dos processos em andamento e concepção de novas estratégias para melhoria da educação. A demora na tabulação dos dados, que se fazia utilizando planilhas do Excel, para compilação e discussão dos resultados com as unidades escolares levou à criação de um site para digitação e tratamento dos dados em que cada escola, a partir de login e senha próprios, inserem seus resultados, o que facilitou a compilação das informações agilizando o tempo de análise e utilização das mesmas, bem como mapeamento e identificação de escolas com prioridade de intervenção por região.

Ao final de 2015, a adoção desse sistema gerou um diagnóstico do ensino na rede de forma a produzir relatórios de desempenho por escola e por região do município, identificando assim as dificuldades de cada uma das instituições de ensino, o que permitiu a elas que, para o início do ano letivo de 2016, já tivessem os resultados

para discutirem com suas equipes as estratégias e planos de intervenção. Tais oportunidades inexistem quando se trata das avaliações SARESP e Prova Brasil, pois seus resultados chegam muito depois de iniciado o ano letivo.

A continuidade do sistema de monitoramento por avaliações bimestrais para ensino fundamental foi mantida, evoluindo para uma sistemática mais eficaz na aplicação das provas e tabulação dos resultados. No ano de 2016, os alunos passaram a fazer as provas no formato digital acessando a avaliação de forma *on-line*, e personalizada, pelo menos, para os alunos de terceiro, quarto e quinto ano. A dinâmica da avaliação se utiliza dos laboratórios de informática existentes nas EMEIEFs e CEIEFs. Esse formato de prova contempla a avaliação da proficiência em Leitura e Matemática a cada bimestre, e avalia, ainda, a proficiência em Ciências História e Geografia a cada semestre no Ensino Fundamental, pelo sistema de gestão hospedado na internet.

As avaliações *on-line* permitem que, assim que os alunos finalizam seus testes de proficiência, tanto professor, coordenador ou diretor acessem os resultados que apontam de imediato, em tempo real, as questões e descritores em que os estudantes tiveram sucesso ou baixo desempenho. E, dessa forma, oportunizam que um trabalho de recuperação ou reforço seja feito para ajudar os discentes em risco a superarem suas dificuldades, e, também, replanejem suas ações a fim de fazer com que avancem no aprendizado.

Como resultado desse trabalho, podemos apontar, até o momento, os resultados do SARESP 2015. Os boletins de desempenho dos alunos que participaram das avaliações estaduais em larga escala foram divulgados no dia 21 de fevereiro de 2016 trazendo a média de aprendizado em Leitura e Matemática dos discentes das unidades escolares participantes. No total, foram 34 escolas municipais de Ensino Fundamental que tiveram seus alunos avaliados ao final do ciclo, ou seja, no quinto ano de escolaridade. Das 34 escolas, 29 apresentaram melhoria no desempenho dos alunos de quinto ano em Leitura, o que representa 85% das unidades escolares. Em Matemática, os alunos de quinto ano de escolaridade de 28 escolas avaliadas tiveram melhor desempenho em relação a 2014, totalizando 82% das escolas, uma melhoria significativa quando se compara com as 18 escolas que melhoraram seus índices em 2014, representando apenas 50% da rede. O IDESP 2015, índice estadual calculado a partir dessa avaliação em composição com o fluxo escolar, alcançou um índice 16% melhor que 2014, passando de 4,18 a 4,87. E das 34 escolas avaliadas, 31 melhoraram o IDESP. Os resultados preliminares da Prova Brasil realizada em 2015 apontam que as escolas da rede municipal passaram de 50% em 2013 a 68% em 2015 de alunos em nível adequado em Leitura. Em matemática, saíram de 49% para 63,9 % de alunos em nível adequado. O índice não foi divulgado até o momento, mas a expectativa é de que o município atinja a meta estabelecida.

A tecnologia utilizada na avaliação tem demonstrado que a situação de prova não é vista mais como um momento de tensão para os alunos que gostam da interação com o virtual. Customizou os recursos empregados na avaliação, obteve-se economia

ao disponibilizar provas *on-line*, otimizou o tempo de espera dos resultados tornando a intervenção mais eficaz e operacionalizou muitos laboratórios de informática levando o docente a repensar práticas que levem em consideração o uso das tecnologias da informação e comunicação.

O sistema de monitoramento implementado na rede municipal por meio de avaliações bimestrais *on-line* permitiu à gestão da rede e das unidades escolares um resgate da avaliação, como afirmado por Luckesi (2011, p. 90), na sua essência constitutiva, ou seja, a preocupação com a transformação do quadro educacional levou a uma necessidade de avaliação que toma dados relevantes da realidade para tomada de decisões, sendo para tanto um instrumento dialético de avanço, instrumento de identificação de novos rumos, enfim, de “reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”(LUCKESI, 2011, p. 91). Instrumento otimizado pela mediação das tecnologias da informação e comunicação que permitem imediata intervenção no processo pedagógico.

O sistema *on-line* de aplicação das avaliações, monitoramento dos dados, acompanhamento dos resultados e tomada de decisão para a correta devolutiva aos professores, coordenadores e diretores, foi desenvolvido pela própria Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP, levando em conta os critérios pedagógicos e instrumentais. Sendo desenvolvido em uma plataforma livre e sem custos relevantes para a Secretaria. O custo de aproximado de oitenta mil reais a cada bimestre, por aplicação das avaliações de forma impressa, totalizando trezentos e vinte mil reais anuais, foram sucumbidos e as respostas que antes eram reativas, passaram a ser proativas, dando oportunidade aos educadores de manterem uma distância muito menor entre o que o aluno não aprendeu, podendo fazer a intervenção em um tempo menor.

5 | CONCLUSÃO

Ao levar o debate sobre desempenho discente para o nível do desenvolvimento das competências cognitivas evidenciamos o relevante papel da escola e sua função social, o que nos remete ao efeito escola que, em muitos casos, não se reflete nos índices e resultados obtidos nas avaliações externas.

Ao contrário do que parece, principalmente em escolas periféricas e localizadas em meios de alta vulnerabilidade social, “o efeito escola é relevante e decisivo” (SOARES, 2007, p. 140).

Nesse aspecto, é imprescindível resgatar o papel da avaliação e a importância da análise pedagógica dos dados levantados para tomada de decisões. Decisões essas que buscam fortalecer a educação como direito e como transformação da realidade, o que requer mais que acesso e permanência do estudante na escola, requer que ele tenha sucesso na sua escolarização.

Para superar esse desafio, as unidades escolares e suas equipes necessitam planejar como farão para melhorar o desempenho discente. Esses meios se tratam de políticas escolares, quais sejam: planos de ação propostos com essa finalidade. Contudo, para se traçar planos e estratégias é preciso conhecer bem a sua realidade e entender os fatores que condicionam o processo de aprendizagem. Esses indicadores serão obtidos por meio de instrumentos avaliativos.

A Secretaria Municipal de Educação de Limeira tem se organizado para ajudar as escolas municipais e obterem um diagnóstico preciso e a tempo de formular suas propostas e ações para melhorar o desempenho discente, bem como em planejar formações no sentido de compreender a avaliação como parte integrante do processo ensino aprendizagem, ação que leva a repensar estratégias e práticas desenvolvidas no interior das escolas e que tem por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Renato Júdice; SOARES, José Francisco. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**. FCC, v.19, n. 41, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação -Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo; ARAÚJO, Abraão Juvêncio de; SILVA, Niedja Kátia Barros Nogueira da. Avaliar com os pés no chão... da classe de matemática. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view?id=77>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011, 22.ed.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PORTAL INEP. **Prova Brasil e Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

SÃO PAULO. **Saresp**: Texto de Orientação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria da educação. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto_de_Orientacao.pdf> Acesso em: 28 ago. 2013.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA “ESTOU PRESENTE, PROFESSOR” PARA A ERRADICAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO DO UNA – PE

Edilene Maria da Silva

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.

São Bento do Una – PE. E-mail: edilene2001@
hotmail.com

Marilene da Silva Lima

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.

Belo Jardim – PE.

Ana Lúcia de Melo Santos

Pedagoga (Universidade de Pernambuco – UPE),
Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade
de Comunicação, Tecnologia e Turismo de Olinda
– FACOTTUR).

São Bento do Una – PE.

Katia Tatiana Moraes de Oliveira

Universidade Grendal do Brasil – Perú –
UNIGRENDAL.

São Bento do Una – PE.

Nubênia de Lima Tresena

Universidade Federal de Campina Grande –
UFCG.

Campina Grande – Paraíba

RESUMO: O presente trabalho propõe uma análise reflexiva sobre a implementação de uma política pública educacional, o Programa Estou Presente Professor (PEPP) que trouxe mudanças positivas para a Educação de São Bento do Una – PE, abrangendo toda a educação básica, desde a Educação Infantil à educação de

jovens ou adultos. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a proposta do projeto “Estou Presente, professor”, observando se suas metas, previamente estabelecidas, foram e estão sendo alcançadas e qual a sua relevância no âmbito da Educação Municipal de São Bento do Una – PE. Apresenta-se como uma pesquisa qualitativa exploratória envolvendo levantamento bibliográfico, com o olhar de alguns autores sobre a importância da educação e relevância da temática, bem como apresentando um estudo de caso, tendo como referência a investigação da aplicabilidade do Programa em toda rede municipal. Diante dos dados coletados foi possível detectar a importância de se trabalhar com a proposta de projetos ou programas sólidos uma vez que os mesmos podem interferir positivamente na qualidade da educação e, que o PEPP é uma Política Pública Educacional que está dando certo pois existe o compromisso e o engajamento de todos que estão envolvidos no processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Compromisso. Metas.

ABSTRACT: The present work proposes a reflexive analysis on the implementation of an educational public policy, the Program I am Present Teacher (PEPP) that brought positive changes for the Education of Saint Benedict of

Una - PE, covering all basic education, from Early Childhood Education to education of young people or adults. In this way, this research had as general objective to analyze the proposal of the project "I am Present, teacher", observing if its previously established goals were and are being reached and what their relevance in the scope of Municipal Education of São Bento do Una - PE. It is presented as a qualitative exploratory research involving a bibliographical survey, with the view of some authors on the importance of education and relevance of the thematic, as well as presenting a case study, having as reference the investigation of the applicability of the Program in all municipal network. Given the data collected, it was possible to detect the importance of working with the proposal of solid projects or programs since they can interfere positively in the quality of education and that PEPP is an Educational Public Policy that is working because there is a commitment and the engagement of everyone involved in the educational process.

KEYWORDS: Education. Commitment. Goals.

1 | INTRODUÇÃO

É notável que a Educação do Brasil não é a das melhores do mundo, falta uma maior aplicabilidade dos recursos financeiros bem como, as políticas públicas educacionais que são planejadas mas não se efetivam de fato, embora haja uma preocupação para melhorar os índices.

Seguindo este compromisso, o município de São Bento do Una, através da Secretaria de Educação, sempre está criando estratégias para sanar alguns problemas encontrados que impedem o bom andamento do processo Educacional. Estas estratégias se apresentam na maioria das vezes através da política de projetos.

Dias (2004), considera muito importante o trabalho com projetos e a considera inovadora. Para ele o que inaugura esta prática pedagógica como inovadora é o fato de aceitarmos o desafio da desinstalação, de desfazer certezas, conviver com o provisório, ressignificar determinadas opções, adotando o currículo como fio condutor do trabalho que será desenvolvido, de forma flexível, não linear, a partir de questões levantadas pelos alunos e/ou condições contextuais que emergirem das situações do cotidiano.

Entre os vários problemas enfrentados no cotidiano escolar, pode-se citar alguns ligados diretamente ao educando e ao ato de aprender, a indisciplina, a evasão escolar, famílias desestruturadas, escola que não atendem as necessidades específicas de seus alunos, entre outros. A evasão escolar, por sua vez, é um problema que não passa despercebido, pois prejudicará de forma direta o desenvolvimento do aprendiz provocando a não aprendizagem e a reprovação escolar.

Considerando que a baixa frequência e a evasão escolar são requisitos que atrapalham no desenrolar das atividades escolares e nos resultados de aprendizagem, e que os mesmos são fatores que necessitam de atenção especial de todos, levou o

município de São Bento elaborar e colocar em prática o “Programa Estou Presente Professor”, que tem como foco principal identificar os estudantes com baixa frequência e ou evadidos do ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino, “resgatando-os ao convívio da escola”.

Programa Estou Presente Professor, implementado a partir de 01 de janeiro de 2012, é uma nova versão, aprimorada, do Projeto VOLTEI. O projeto foi o embrião da atual iniciativa.

O Projeto Voltei (Verificação Oficial Limitadora das Taxas de Infrequência Escolar) foi idealizado em janeiro de 2005 com o propósito de diminuir a taxa de evasão escolar que era de 18% no município.

O Programa Estou Presente Professor, nova versão, veio agregar novos elementos para melhoraria da prática já trabalhada no Município desde o ano de 2005. Os elementos agregados foram: Ampliação das parcerias, antes apenas escolas, Ministério Público e Conselho Tutelar. Hoje agregando as demais Secretarias Municipais, Conselho de Direito da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Educação, ONGs e Igrejas numa transversalidade e integração que envolve as demais áreas setoriais do governo bem como sociedade civil e poderes constituídos ampliando assim o atendimento e acompanhamento às famílias.

Portanto, é uma iniciativa na área de políticas públicas educacionais que merece atenção e investigação. Busca-se a presença do aluno na sala de aula, mas não somente isso. Agregado vem a participação efetiva do aluno, permanência na escola, o maior tempo de escolaridade e possivelmente mais aprendizagem. Daí, surge o interesse e motivação pela presente pesquisa a fim de se investigar como ocorre todo esse processo e se há resultados consideráveis no âmbito da educação do município de São Bento do Una quanto a diminuição da evasão escolar, maior permanência das crianças e adolescentes na escola e, conseqüentemente, mais aprovação. Sendo esta pesquisa relevante no âmbito educacional porque trará à amostra a contribuição de um programa de sucesso frente a solução de um problema podendo servir de modelo e exemplo para outros municípios. Tendo como objetivo geral analisar a proposta do projeto “Estou Presente, professor”, observando se suas metas, previamente estabelecidas, foram e estão sendo alcançadas e qual a sua relevância no âmbito da Educação Municipal de São Bento do Una, PE.

2 | METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada através de um estudo de caso (fenômeno – Projeto Estou Presente Professor), e também com o uso de algumas referências bibliográficas para que através deles se tenham mais argumentos para posterior análise dos resultados.

Quanto à natureza, esta pesquisa se apresenta como básica qualitativa. Segundo

Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. No que concerne aos objetivos, a presente pesquisa é exploratória uma vez que se busca conhecer mais sobre determinado fenômeno que, no presente trabalho, é o Programa Estou Presente Professor, exprimindo curiosidade em relação a sua aplicabilidade como uma política pública educacional em que há preocupação direta e indireta com o estudante.

A pesquisa foi realizada na sede da Secretaria de Educação na Prefeitura do município de São Bento do Una e na Escola Municipal Ivete Cordeiro de Farias.

A coleta dos dados foi num período correspondente a 20 dias, do dia 16 de julho à 10 de agosto de 2018, utilizando a técnica da entrevista.

A entrevista com aplicação de questionário foi destinada ao coordenador do “Programa Estou Presente Professor”, um gestor municipal e um educador mediante a autorização e assinatura do termo de livre consentimento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma maior veracidade das informações em relação a eficiência do projeto dentro do âmbito da educação de São Bento do Una, é interessante conhecermos a opinião de quem está direta e indiretamente lidando com as situações de abandono escolar. Dentro do sistema educacional como um todo vamos ter o coordenador do programa, responsável por gerenciar todas as ações do projeto e buscar solucionar o problema quando a escola não consegue. Mais internamente, no ambiente escolar, vamos ter o gestor e o professor.

A primeira questão foi indagado se o projeto tem duração? Se não, como se retroalimenta um projeto que não prevê duração determinada?

Coordenador: Não. O levantamento mensal da frequência e o contato permanente com as equipes gestoras, permite que a coordenação do programa tenha em tempo real uma visão das novas demandas e possa intervir, mantendo assim, a retroalimentação do Programa.

Gestor: Não. As informações mensais para a secretaria escolar após enviada para a secretaria de educação, tendo também informação antes a gestora, através do professor, para fazer visita na casa do educando.

Professor: Não. Sempre analisando a frequência diária do aluno.

Nessa questão, buscou-se identificar a duração do projeto e quais as estratégias adotadas para que o mesmo possa acontecer. Ficou claro que o PEPP só teve data de início (2012 – mas originado do projeto VOLTEI 2005) e não tem duração determinada para acabar, pois a sua proposta é contínua uma vez que o trabalho está numa área, pode-se assim dizer, de atenção constante, uma vez que situações emocionais, familiares econômicas e culturais envolvem os sujeitos.

A frequência diária realizada pela professora que é transmitida ao gestor através

de ficha de acompanhamento mensal direciona as ações do projeto, contando também na atualidade com a tecnologia já que o município está com a proposta do diário online, onde diariamente o sistema UNA-SE (como é chamado o programa online do diário escolar do município de São Bento do Una) é alimentado com as informações (frequência, nota de avaliação) em tempo real de cada estudante do município bem como o plano de ensino dos educadores. Nessa proposta de acompanhamento da frequência escolar, fica expresso o compromisso de todos que fazem parte da educação pela permanência dos alunos na escola. A escola como determina a LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), deve garantir a entrada e permanência dos alunos até que seus estudos estejam concluídos.

A questão de número dois está voltada para se saber o que é feito para identificar o estudante com baixa frequência ou evadido da escola?

Coordenador: As escolas com equipe gestora utilizam a frequência diária para mapear os alunos com baixa frequência e nas escolas de pequeno porte do espaço rural, os professores entregam na Secretaria de Educação essa mesma frequência mensalmente para que a coordenação faça as inferências necessárias.

Gestor: A frequência diária feita pelo professor.

Professor: Procurar o motivo das faltas do aluno. Mensalmente é acompanhado a frequência do aluno, ao identificar que a criança teve mais de três faltas é passado para a direção (escola) tomar as atitudes cabíveis.

Na questão acima foi mostrado como se faz o monitoramento da frequência do aluno. É perceptível que há um monitoramento em todas as escolas do município, desde a menor lá do espaço rural até a maior do espaço urbano. O compromisso é do coordenador, do gestor escolar e do professor. Todos são fundamentais para que o projeto seja um sucesso, o trabalho de um é tão importante quanto do outro.

No artigo 12, inciso VII, da LDBEN, cabe aos estabelecimentos de ensino informar aos pais, responsáveis ou, mesmo aos alunos, quando na maioria, sobre sua frequência e seu rendimento acadêmico, bem como sobre a execução da proposta pedagógica ou projeto pedagógico do estabelecimento de ensino. A infrequência de alunos aos estabelecimentos de ensino, aqui entendida como falta de frequência às horas-aula ou a baixa frequência aos dias letivos, fere, portanto, os ditames legais da Constituição Federal e da sua legislação correlata, a LDBEN/1996.

De acordo com o MEC, os estudantes de até 15 anos devem frequentar pelo menos 85% das aulas mensalmente. Já para adolescentes de 16 e 17 anos é exigida a permanência em 75% das aulas. O município de São Bento do Una trabalha com a proposta dos 75% de frequência para possível aprovação, exceto casos excepcionais de evasão escolar em que se recorrem aos conselhos de classe para tomada de decisão em relação a esses estudantes.

Quais são os principais motivos da evasão escolar ou da baixa frequência foi a pergunta de número três, na qual se obteve as seguintes respostas:

Coordenador: Afastamento por questão de saúde, problemas sociais ou desinteresse dos estudantes.

Gestor: Família desestruturada (casos de separação). Atualmente a escola está zero.

Professor: Quando eles faltam às vezes é por causa dos pais que não trazem por serem pequenos.

De acordo com as respostas dos entrevistados questões de saúde, família, problemas sociais e desinteresse dos estudantes são os principais motivos da evasão escolar.

Para identificar os motivos da evasão ou baixa frequência as escolas com equipe gestora convidam os responsáveis a comparecer nas escolas de pequeno porte a coordenação vai até a família para essa averiguação. Se o motivo do afastamento for questão de saúde, problemas sociais ou desinteresse dos estudantes é feito o devido encaminhamento para o parceiro que tenha relação com o problema detectado (CRÁS – CREAS – CONSELHO TUTELAR – PROMOTÓRIA PÚBLICA).

Para Vasconcellos (2004), o projeto não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor. “Deve dar base de tranquilidade, as condições para administrar o cotidiano e assim, inclusive, liberar espaço para a criatividade [...] a postura de abertura deve ser mantida”. (VASCONCELOS, 2004, p. 47).

Na quarta questão foi pedido aos entrevistados para que fizessem o relato de um caso de evasão escolar mostrando as ações tomadas para solucionar o caso.

Coordenador: No presente momento estou realizando o acompanhamento de um estudante da escola professor Roberto Magalhães, o qual cursa o 7º ano do ensino fundamental, estando com um total de 80 faltas (detectado em julho de 2018).

Motivos alegados: O aluno se encontra doente e sem condições de frequentar a escola.

Medidas adotadas pela escola: O gestor por várias vezes visitou a família e tentou ajudar, inclusive agendou um atendimento com a psicóloga da secretaria e saúde. Vendo que o caso é grave, o gestor solicitou ajuda da coordenação do Programa Estou Presente Professor. A visita foi realizada em 13/07/2018.

Problemas detectados: O estudante encontra-se acamado, não consegue dormir à noite, se queixa de agonia na cabeça, dores abdominais, não interage ficando todo tempo deitado quando muito senta no sofá ficando com a mão no rosto, se recusa a sair de casa, não se olha no espelho, não se alimenta por conta própria. Solicitação: Um dos exames, a ressonância, solicitada pelo neurologista, já está agendada para o dia 31/07/2018, porém falta um outro, um eletroencefalograma, para o qual solicitamos a agilização desse agendamento e também o agendamento para a volta do estudante ao médico solicitante para que o mesmo inicie o tratamento, já que o neurologista disse que só pode medicar depois que esses exames forem realizados.

Gestor: Até o presente momento não houve nem um caso da gestão atual. Mas pode-se citar gestação, droga, família sem comunicar mudança de endereço.

Professor: Não presenciei nenhum caso até hoje.

Vimos assim a importância desse acompanhamento na figura do coordenador. Ficou claro no depoimento acima que a preocupação por parte da escola, vai além

das questões pedagógicas, envolve também o lado humano, nesse caso a educação perpassa os muros escolares. Libâneo (2004), exemplifica bem a função de um coordenador, deixando claro sua relevância para o sucesso do que se esteja à frente:

[...] pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizado, envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liberar, concatenar o trabalho de diversas pessoas. (LIBÂNEO, 2004, p. 215).

Já a gestora afirma que nessa escola não se deparou até agora com nenhum caso de evasão, recebeu a escola já com um índice zero de evasão, mas elencou que presenciou casos de gestação precoce, drogas e famílias que mudam muito de endereço e não comunicam à escola. Todavia, não fez o relato de nenhum dos casos presenciados.

A professora também afirmou que não presenciou nenhum caso, o que é surpreendente, pois a mesma já possui dezenove anos de educação e, de acordo com o projeto, a partir de três faltas consecutivas já é motivo para se ficar em alerta. Além disso, a educação básica é uma etapa onde os alunos necessitam de todo o acompanhamento dos pais e dependem dos mesmos para frequentar a escola.

Pensando na ocupação do estudante durante todo o dia e na possibilidade de serem vivenciadas atividades de estímulos, foi questionado a pergunta de nº 05: aos estudantes cuja frequência se procura resgatar são oferecidas atividades complementares ou alternativas às aulas convencionais do estabelecimento ou eles seguem, como os demais, a programação curricular da escola?

Coordenador: Quando o aluno é encaminhado ele é um aluno prioritário para inserção nos Programas de Música na Escola, no Novo Mais Educação e atendimento especializado, tendo um horário escolar ampliado. Nos casos em que se julga necessário, esses estudantes e/ou membros da família, por vezes a família, são encaminhados para uma avaliação no Centro Municipal de Atendimento Especializado, para um melhor encaminhamento da situação. Lá se encontra profissionais da área da Psicologia e fonoaudiologia. O acompanhamento pedagógico é feito pela coordenação da Escola.

Gestor: Projeto Mais Educação, Projeto de Música.

Professor: A educação infantil não participa de nenhum.

As respostas não foram surpreendentes, realmente existe a parceria com outros programas a fim de estimular o estudante a permanecer na escola. Tanto o coordenador do PEPP quanto o gestor escolar falaram do Projeto Novo Mais Educação que entre suas propostas está o incentivo à aprendizagem recuperando conteúdos que não foram assimilados pelo aluno no decorrer do seu turno normal e o Projeto de Música que incentiva a arte e a cultura e ajuda na socialização. Já a professora expôs que para a educação infantil não existe nenhuma proposta de incentivo, o que é

preocupante, pois os pequenos precisam ser também estimulados já que essa fase é a base das outras etapas e precisa ser fundamentada em práticas significativas e com um acompanhamento contínuo para que possa de fato ocorrer uma transformação humana desses sujeitos. Compartilhando dessa mesma ideia, Marx (1991), afirma que a educação é o único caminho para transformação humana social dos indivíduos, conduzindo-os para uma visão crítica, conscientizando e preparando-os para viverem em sociedade e assumindo a sua cidadania.

Seguindo a ordem da entrevista, chega-se a sétima questão onde foi pedido para que fizessem algumas considerações sobre a importância da frequência escolar para a aquisição da aprendizagem por parte dos educandos e possível aprovação ou reprovação.

Coordenador: *Se o aluno está na escola as chances dele aprender são mais sólidas e com certeza a aprovação acontecerá.*

Gestor: *O estudante pode ter uma aprovação regular e participação na socialização escolar.*

Professor: *Se o aluno não frequenta pode acontecer de se prejudicar e não acompanhar os conteúdos.*

O coordenador do programa deixa implícito que a aprendizagem é consequência da frequência escolar e, possivelmente, a aprovação. Mesmo tendo outros fatores dentro do ambiente escolar que contribuem para a negatividade dos resultados (indisciplina, drogas, família desestruturada), a presença do aluno assim como a do educador é essencial. O gestor escolar compartilha dessa mesma ideia afirmando que o estudante ao frequentar a escola pode ter uma aprovação regular, além de usufruir da socialização. A professora, por sua vez, lembra que se o aluno não tem uma frequência boa não irá acompanhar os conteúdos trabalhados em sala, o que nos remete a um caso de reprovação.

A frequência escolar está relacionada ao bom desempenho do aluno, isso independentemente do estágio que ele estiver matriculado. É um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual determina que os dias letivos precisam ser cumpridos, sendo responsabilidade da instituição de ensino oferecer Educação e os alunos fazerem sua parte estando presentes. A norma também vale para as crianças matriculadas na pré-escola, que precisam cumprir presença mínima de 60% em sala de aula. Apesar desse controle não render penalizações para o aluno, os professores poderão tomar atitudes em caso de frequências muito baixas, convocando a família ou pedindo auxílio ao conselho tutelar caso a ausência continue.

Na penúltima questão, foi perguntado se a sociedade civil encara o projeto com seriedade? Existe algum canal específico de “conversa” com a sociedade? Há profissionais encarregados dessa tarefa? Como funciona essa interlocução?

Coordenador: Sim. A assessoria de comunicação da secretaria se encarrega da divulgação através das redes sociais, programas de rádio e revista anual. O programa também é discutido em reuniões escolares com toda a comunidade.

Gestor: O social do bairro ele precisa muito do CRÁS E CREAS para melhor informação sobre estrutura familiar.

Professor: Sim, o promotor participa do projeto, ajuda nos casos mais sérios.

De acordo com as respostas obtidas na questão acima, a sociedade civil também tem conhecimento sobre o PEPP e a encara com seriedade. São realizadas reuniões com a comunidade escolar e a coordenação do Programa que também trabalha em parceria com a coordenação municipal do programa Bolsa Família e estão sempre dialogando sobre os encaminhamentos e novas ações estratégicas. Com o Conselho Tutelar as reuniões são frequentes; com os gestores mensalmente na secretaria com outras pautas envolvidas; Ministério Público e demais Secretarias Municipais quando necessário; com todos os parceiros uma vez por ano por ocasião da divulgação de resultados. O Projeto Estou Presente Professor conta com uma ótima divulgação nas redes sociais o que denota-se que ajuda na conscientização das pessoas a respeito da importância da frequência escolar. E, a presença da promotoria, como lembra o professor, e do CRÁS e CREAS, citado pelo gestor escolar, ajuda nos casos mais sérios, principalmente aqueles relacionados com a falta de estrutura familiar.

Na perspectiva de Adorno (2003), a educação não é modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar a partir do seu exterior, também não é a mera transmissão de conhecimento, mas a produção de uma consciência verdadeira, isto seria inclusive da maior importância política, formando pessoas emancipadas, conscientes e racionais.

A última pergunta que foi realizada foi em relação a eficiência do projeto: na sua opinião, o projeto tem se mostrado eficiente dentro da sua proposta?

Coordenador: Sim. A cada final de ano a coordenação do Programa levanta todas as informações referente ao número de estudantes evadidos do ambiente escolar na rede municipal, contabiliza e divulga os resultados em reunião com as equipes gestora e técnica da Secretaria de Educação; as escolas por sua vez divulga os resultados juntos aos alunos e pais em reunião de pais e mestres. E até o presente momento só se tem resultados positivos com redução do abandono escolar e da reprovação.

Gestor: Sim. Muito gratificante e com responsabilidade no município.

Professor: Sim, conseguimos alcançar os objetivos propostos no projeto, temos atualmente um percentual de 0% de evasão.

Na fala da coordenação do projeto está explícita muita satisfação, pois os dados obtidos em relação a diminuição da evasão escolar comprova sua eficiência. É um trabalho de equipe que exige engajamento e responsabilidades desde o início do ano letivo, com a contabilização das matrículas, durante o seu decorrer com os acompanhamentos dos alunos que necessitam de atenção e, ao final do ano com a divulgação dos resultados. O gestor e o professor também consideram que o PEPP é um sucesso, demonstrado nas suas falas a gratificação pela responsabilidade do município e mostrando que a escola da qual fazem parte conquistou um índice de 0%

na evasão.

4 | CONCLUSÕES

Diante dos resultados das entrevistas com o coordenador do projeto, o gestor e professor a eficácia do projeto e a eficiência da metodologia empregada tem dado excelentes resultados no que diz respeito à redução do percentual de alunos evadidos

A presença nos dias letivos garante o acompanhamento do ensino com mais facilidade pelos alunos e evita frustrações causadas por atrasos com relação aos demais colegas. Isso sem mencionar que alguns conteúdos dependem da discussão em grupo para serem fixados e muitos ensinamentos somente o professor é capaz de proporcionar. O compartilhamento de ideias e a frequência escolar, além de trazer conhecimento, faz com que se criem laços com todos os envolvidos no processo de ensino, fazendo-os se interessarem em estarem sempre na escola aprendendo em conjunto. Não há custo para implementação do programa, tendo em vista que necessita apenas de recursos humanos, sendo estes os professores e coordenadores escolares e uma coordenação geral.

O acompanhamento e visitação às famílias são realizados em conjunto com a equipe de monitoramento pedagógico e administrativo. Conforme Termo de Ajustamento de Conduta, o programa em apreço, estabelece parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Trabalho e Assistência Social, Cultura e Esporte, bem como, Conselho de Direito da Criança e do Adolescente, no intuito de direcionar as famílias dos estudantes, para que as mesmas sejam atendidas em sua especificados e tenham sanadas as causas da infrequência e ou abandono escolar.

Essa pesquisa procurou demonstrar que é possível alcançar resultados altamente positivos dentro da educação quando se tem o comprometimento com práticas inovadoras dentro das políticas públicas educacionais. O projeto aqui apresentado é uma dessas práticas que está elevando os índices da educação no município de São Bento do Una, com a diminuição da evasão escolar de 18% em 2005 para 0,27 % em 2017, deixando-o também entre os três primeiros colocados no IDEPE no estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Coerente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997. (Coleção Educação Popular, n. 8).

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**: proposta. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1993.

_____. **Emenda Constitucional** n. 59 de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a Educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade. 2009.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIAS, Marília. **Ensinar e aprender**: uma aventura cotidiana. Curitiba, PR: CDROM do XII Encontro de Didática e Prática de Ensino, PUC/PR, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

IBGE. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARX, Karl. **A questão Judaica**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar – Renúncia à Educação**. São Paulo. Xamas 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: MARTINS, T. A. T. A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das Relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento de Ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A CONDIÇÃO DO PROFESSOR SURDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ

Delci da Conceição Filho

Universidade Internacional Iberoamericana –
UNINI - MX
Campeche – México

RESUMO: A presente pesquisa é de cunho qualitativo e tem por objetivo investigar como as narrativas e experiências sobre a condição de professores surdos atuantes em Instituições públicas de Ensino Superior no Paraná, podem contribuir para a configuração de cenários inclusivos nas diferentes modalidades de ensino. Trata-se de um tema relevante para a academia, porque se refere a um objeto pouco explorado até o presente momento. A pesquisa ancora-se nos Estudos Surdos, cujo reconhecimento está alinhado com as investigações dos Estudos Culturais, contribuindo para analisar questões relacionadas à surdez, a diversidade linguística, os projetos educacionais, a história, a identidade e a diferença do sujeito surdo numa dimensão cultural e socialmente produzida. Os dados, ainda em fase de coleta, são provenientes de entrevistas com 15 docentes surdos, cujas narrativas serão submetidas ao método de análise de conteúdo e análise documental, visando a partir da autopercepção dos envolvidos, apresentar conclusões e resultados que contribuam no sentido de pensar e experimentar novos arranjos e novas práticas

sociais e educacionais que possam melhorar as condições do sujeito surdo de estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Docência; Surdez e Inclusão.

ABSTRACT: The present research is qualitative and aims to investigate how the narratives and experiences about the condition of deaf teachers working in higher education public institutions in Paraná can contribute with the configuration of inclusive scenarios in different teaching modalities. This is a relevant subject for the academy, because it refers to an object that has not been explored until the moment. The research is based in Deaf Studies, whose recognition is in line with the studies of Cultural Studies, contributing to analyze issues related to deafness, linguistic diversity, educational projects, history, identity and the difference of the deaf subject in a cultural dimension and socially produced. The data, still in collection stage, comes from interviews with 15 deaf teachers, whose narratives will be submitted to the method of content and documentary analysis, aiming at the self-perception of those involved, presenting conclusions and results that contribute to think and try new arrangements and new social and educational practices that can improve the conditions of the deaf subject of being in the world.

KEYWORDS: Formation; Teaching; Deafness

1 | INTRODUÇÃO

Ao pensarmos a inclusão de docentes surdos no Ensino Superior, esbarramos, necessariamente, no fato, de que, trata-se de um objeto ainda a ser estudado, visto que esta modalidade de inclusão, advém da necessidade em cumprir os prazos estabelecidos pelo Decreto 5.626/2005. Deste modo, é mister, compreender o papel e o perfil desse novo profissional no cenário das IES, bem como, se articulam as questões relacionadas com a formação, acessibilidade, as práticas pedagógicas, a profissionalidade, a participação em pesquisas e o acompanhamento das políticas afirmativas de inclusão na academia.

Trata-se de considerar a “visão de mundo” desse sujeito, permitindo ao mesmo, vivenciar formas efetivas de inclusão em um espaço onde as trocas culturais aconteçam efetivamente e o seu discurso seja fortalecido para romper com concepções de surdez cristalizadas ao longo da história da educação e que tendem a limitar as capacidades, mascarar as diferenças culturais e normalizar os sujeitos surdos.

Deste modo, a inclusão do profissional surdo como professor formador no Ensino Superior, pode contribuir no processo de transformação das relações sociais, culturais e institucionais, potencializando a discussão e a reflexão sobre as diferenças, ao mesmo tempo em que combate estereótipos e preconceitos, com vistas a fomentar novas práticas sociais, práticas estas, focalizadas na vida coletiva, na redução das desigualdades sociais e no respeito ao direito do outro de ser reconhecido e valorizado na sua singularidade.

Reforçando esse pensamento, a presente pesquisa visa investigar como as narrativas e experiências sobre a condição de professores surdos atuantes em Instituições públicas de Ensino Superior no Paraná, podem contribuir para a configuração de cenários inclusivos para alunos surdos nas diferentes modalidades de ensino.

2 | METODOLOGIA

2.1 Procedimentos

São participantes da pesquisa, 15 professores surdos atuantes em Instituições públicas de Ensino Superior do Paraná. O convite de participação foi realizado pelo próprio pesquisador, por meio de contatos nas redes sociais com cada um dos participantes.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Os dados para a pesquisa estão sendo coletados por meio de entrevistas em profundidade em Libras com os participantes, por meio de documentos governamentais que versem sobre os princípios e práticas da inclusão de surdos, e um questionário, destinado a recolher dados institucionais, pessoais e profissionais dos participantes.

Para direcionar as entrevistas foi elaborado um roteiro, com o objetivo de compreender por meio das narrativas e experiências, aspectos relevantes sobre a autopercepção dos professores surdos nas instituições públicas de ensino superior onde exercem a docência.

Segundo as orientações de Manzini (2010), o roteiro para as entrevistas foi submetido a 3 juízes experientes para a adequação e a entrevista-piloto já foi realizada com um docente surdo.

Para a entrevista-piloto com o docente surdo foi usado um Iphone 6, tendo como suporte um tripé, para o registro em vídeo, devido à especificidade do docente enquanto usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esta forma de registro foi adotada com o intuito de facilitar o processo de transcrição e textualização das narrativas, o que se aplicará aos demais docentes surdos participantes da pesquisa.

2.3 Tratamento dos dados

Para a validação semântica dos questionários, uma pequena amostra foi aplicada a alguns respondentes, com o intuito de promover a adequação, eliminando falhas e possíveis ambiguidades. Para o tratamento dos dados e informações constantes do material registrado, tomou-se como referencial metodológico, Bardin (2011), que compreende a análise de conteúdo como um procedimento para tratar informações, atitudes ou temas contidos em uma mensagem.

O tratamento das entrevistas realizar-se-á em dois momentos: a transcrição e a textualização – que consiste em transformar o discurso dos docentes surdos, em uma narrativa mais corrente, compreendendo o ato de narrar como um processo que auxilia na reconstrução e na ressignificação das trajetórias vividas, porque expressam intenções, ações e experiências, bem como interesses, percepções, dificuldades e circunstâncias que possam influenciar significativamente o processo a ser analisado.

Uma vez, completado o cópulus de investigação, será elaborado um esquema de operacionalização e sistematização das ideias, por meio de uma leitura flutuante do material para perceber as estruturas das narrativas, reconhecer os conceitos mais utilizados, destacando os posicionamentos a respeito das questões que poderão ser importantes para a pesquisa.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Nas últimas décadas, o movimento das comunidades surdas brasileiras assistiu a

mudanças importantes, que foram se configurando ao longo do tempo como respostas às lutas iniciadas nos anos 90, quando lideranças surdas começaram a desempenhar o papel de protagonistas, assumindo-se como legítimos representantes das causas que envolviam questões sobre a educação dos surdos, o reconhecimento linguístico da Libras (Língua Brasileira de Sinais), da cultura surda, da diferença e da diversidade.

Com a Lei Federal 10.436/2002, a comunidade surda brasileira teve sua língua (a Libras) reconhecida “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, Artigo 1), mas as políticas linguísticas que darão mais visibilidade e contribuirão para a disseminação da Libras, veio anos depois com o Decreto Federal 5.626/2005, o qual dispôs sobre a inclusão da Libras nas grades curriculares do curso de pedagogia, fonoaudiologia e demais licenciaturas, devendo ser ministrada, preferencialmente, por professores surdos com nível superior.

Vale destacar que esse profissional surdo era quase inexistente no mercado, e para suprir a demanda aberta, foi criado no ano de 2006 o curso de Letras-Libras na modalidade a distância. Trata-se de um curso de graduação oferecido pelo Centro de Comunicação e Expressão, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com a Secretaria Especial de Educação Especial – SEESP, visando formar professores qualificados para ensinar Libras, dando prioridade aos surdos.

O acesso à educação e a formação docente abriu novas possibilidades para o sujeito surdo, que passa a atuar no cenário universitário assumindo responsabilidades educacionais ao ministrar a disciplina de Libras nos cursos de pedagogia, fonoaudiologia e demais licenciaturas.

Pereira (2008) realizou uma pesquisa sobre a implementação da disciplina de Libras em alguns cursos de pedagogia, e constatou que os professores que ministram a disciplina devem possuir formação adequada, a fim de fornecer aos professores em formação, questões referentes ao sujeito surdo, tais como os aspectos linguísticos, culturais, cognitivos e pedagógicos. Sendo assim, de acordo com a autora, é necessário investir na formação dos profissionais surdos, de modo que construam atividades pedagógicas pautadas em ações interativas e na negociação de significados com seus alunos ouvintes.

Müller (2009) tendo com referência os Estudos Culturais e os Estudos Surdos em Educação, procurou analisar as narrativas de professores surdos acerca das representações produzidas enquanto docentes no ensino superior, e constatou que estas representações são materializadas nas narrativas dos alunos ouvintes, dos professores ouvintes e dos próprios professores surdos. Deste modo, a autora compreende que as representações produzidas sobre e pelos professores surdos, mostram o espaço ocupado por eles nos discursos das políticas de inclusão.

Rebouças (2009) em sua pesquisa, enfatiza sobre a prioridade dos docentes surdos para ensinar a Libras e critica as instituições de Ensino Superior, que desconhecem o perfil profissional dos surdos, fazendo diferenciação entre profissionais surdos e profissionais ouvintes. E segundo a autora, é necessário discutir a qualidade

do ensino de Libras e a efetiva participação de profissionais surdos qualificados no processo, como uma forma de legitimar a docência da Libras e ampliar o mercado de trabalho para os surdos.

Para Tavares e Carvalho (2010), o perfil do professor de Libras ainda não está definido, pois o Decreto 5.626/2005, não obstante traga exigências amplas sobre o perfil deste professor, entra em contradição com a LDB, quando permite que na falta do mesmo, tal profissional, possa ser substituído por um outro profissional detentor somente do diploma de ensino médio que possua proficiência em Libras. Daí a necessidade de discutir a qualidade do ensino de Libras e a formação de professores surdos, o que corrobora para confirmar as asserções de Gesser (2010) ao propor um estudo sobre as metodologias e técnicas do ensino da Libras como L2.

Santos, Tsukamoto e Filietaz (2011) desenvolveram um estudo sobre a atuação do professor surdo no ensino de Libras no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Partindo das condições e procedimentos da UTFPR para assegurar a atuação do professor surdo e dos interesses dos alunos, concluiu-se que os objetivos foram alcançados e, que os resultados positivos, contribuíram para a reorganização curricular e ampliação da oferta da disciplina de Libras.

Para Albres (2012) os docentes surdos precisam ser inseridos no movimento de profissionalização, cabendo às instituições formadoras a articulação entre o saber e o saber fazer. Não é uma questão somente de cursar Letras-Libras e ingressar no mercado de trabalho. Trata-se ainda, de se empenhar para dar continuidade aos estudos e buscar a qualificação científica.

Cardoso (2014) realizou uma investigação sobre como o trabalho do professor surdo é representado no ensino superior por alunos e coordenadores de cursos, e constatou que as universidades não estão preparadas para receber o profissional surdo, sendo necessário uma maior atenção e um investimento na capacitação da equipe para saiba agir com o professor surdo.

Para Lodi e Lacerda (2015, p. 296-297):

Estes docentes universitários podem preparar o ambiente acadêmico para a ampliação de estudos e avanços na área da educação de surdos, desde que sua formação seja também privilegiada. É fundamental usar este espaço político-acadêmico para criar novos espaços de formação e reflexão que levem a um modelo formativo e de educação de surdos novo, que pode ser gerado também a partir da universidade que temos hoje. São contradições postas pelas ações políticas que merecem análise, reflexão e novas ações visando construir uma educação de qualidade em nosso País, em todos os segmentos.

Considerando, assim, o estado da questão, as narrativas, vivências e experiências dos docentes surdos podem contribuir significativamente para a pesquisa educacional que envolve a constituição da identidade do docente surdo e seu desenvolvimento profissional no contexto das IES.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No bojo das discussões que gravitam em torno ao tema em questão, constatou-se que alguns desafios e perspectivas atuais se impõem devido a inserção da Libras no ensino superior no contexto das universidades.

A despeito desses desafios, se faz necessário definir o perfil do professor de Libras, tendo os sujeitos surdos a prioridade no preenchimento do cargo, e investir na formação para que a docência seja desenvolvida com metodologias e práticas de ensino inovadoras.

Outro desafio que se pode apontar, refere-se à falta de preparo das equipes de docência nas IES para incluir o professor surdo, que muitas vezes, não consegue entrar no dinamismo acadêmico, sentindo-se excluído da participação em projetos de pesquisa, extensão e ensino.

No plano das perspectivas, se pode inferir que a presença do professor surdo, assim como a inserção da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, devem provocar um avanço na área da educação de surdos, sendo necessário para tanto, fazer uma interlocução entre o ensino da Libras com a formação dos professores que irão atuar no processo de inclusão e de educação bilíngue para surdos. Portanto, ressalta-se que a construção de cenários que respeitem o aluno surdo e suas especificidades, somente serão efetivadas por meio de um movimento construtivo de aprendizagem docente, cuja responsabilidade está sendo delegada aos professores surdos atuantes no ensino superior.

Conclui-se que ainda faltam estudos específicos na área do ensino de Libras no contexto das universidades. Urge uma maior articulação entre o ensino de Libras, a metodologia adotada pelos professores para ensinar uma segunda língua, o diálogo da Libras com as outras áreas de conhecimento onde está inserida e a relação entre o ensino de Libras e a formação de professores para uma escola inclusiva e/ou bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Libras em estudo: ensino-aprendizagem. **São Paulo: FENEIS**, 2012.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **São Paulo: edições** 70, 2011.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

_____. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

GESSER, Audrei. Metodologia de ensino em Libras como L2. **UFSC. Licenciatura e Bacharelado em**, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTObASE_MEN_L2.pdf. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, v. 29, n. 2015ESP, p. 279-299, 2015.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2010.

MÜLLER, C. R. **Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente**. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PEREIRA, T. D. L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. 2008. Disponível em http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/dissertacoes/dissertacao_69.pdf Acesso em 26 de janeiro de 2017.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171f. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA. 2009.

SANTOS, M. L.; TSUKAMOTO, N. M. S., & FILIETAZ, M. R. P. **A atuação do professor surdo no ensino de Libras no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. EDUCERE, Curitiba, 2011.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto**. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE

Maria Fernanda Sanchez Maturana

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Miriam Sinhorelli

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Vagner Sérgio Custódio

Universidade Estadual Paulista, Rosana, São Paulo

Isadora de Oliveira Pinto Barciela

Universidade Estadual Paulista, Rosana, São Paulo

Aline Sinhorelli Sakamoto

Universidade Barão de Mauá, Mauá, São Paulo

Vanessa Camilo Sossai

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Keila Isabel Botan

Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo

Rodrigo Soares da Silva

Centro Educacional Ceci Luiz Ometto

RESUMO: O presente estudo pontua a visão de Philippe Ariès, sendo este considerado um dos mais influentes estudiosos do século XX. Nesse âmbito, serão abordadas as ideias do autor em relação às concepções, representações e transformações ocorridas a respeito da infância conexas ao tema sexualidade. Este

artigo se apropriou de técnicas de pesquisa bibliográfica, considerada uma pesquisa exploratória. Mediante tais observações, trouxe considerações significativas sobre infância atreladas a concepções de sexualidade voltada para questões históricas e sociológicas, salientando o conceito de infância entrelaçado à sexualidade, enquanto construção social.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Sexualidade. Conceito de Infância.

ABSTRACT: The present study marks the vision of Philippe Ariès, being considered one of the most influential scholars of the twentieth century. In this context, the ideas of the author will be approached in relation to the conceptions, representations and transformations that have occurred regarding childhood related to the theme sexuality. This article appropriated bibliographic research techniques, considered an exploratory research. Through these observations, he brought significant considerations about childhood linked to conceptions of sexuality focused on historical and sociological issues, emphasizing the concept of childhood intertwined with sexuality as a social construction.

KEYWORDS: Childhood. Sexuality. Concept of Childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Ariès (1981) as representações histórico-sociais em volta da criança podem ser compreendidas em três períodos: o medieval, moderno e o contemporâneo, compreendendo cada época suas especificidades em relação à infância e a sexualidade.

As crianças sempre estiveram inseridas em uma formação social determinada, as disposições em relação à sexualidade integram-se como resultado da trajetória social e da herança cultural, particularmente no tocante dos aspectos relacionados com a cultura familiar e escolar.

Nesse cenário, Müller (2006) enfatiza que durante os processos históricos as noções de infância têm sido alteradas, considerando a infância e a sexualidade como uma construção histórica, cultural e social.

À vista disso, é necessário, portanto, entender os pressupostos históricos para que seja possível compreender o conceito de infância e sexualidade na contemporaneidade, em razão de que, cada período representa um discurso o qual caracteriza o sujeito.

A infância é considerada fase importante no que diz respeito à formação global do indivíduo, sendo a criança imergida coletivamente na sociedade como sujeito ativo, a análise da infância, em específico a sexualidade da infância requer uma contextualização desta, concebendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura. O tema sexualidade possui grande relevância, uma vez que, se relaciona diretamente no desenvolvimento e na vida psíquica dos indivíduos.

Muito além da potencialidade reprodutiva, a sexualidade está atrelada com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Ariès (1981) em seus estudos relaciona a arte à história da infância.

Sob essa perspectiva, ao analisar a arte medieval, é possível elucidar o conceito de infância dessa época. Assim, torna-se possível perceber que a imagem de infância era desconhecida.

De acordo com o mesmo autor, as crianças eram, então, consideradas como adultos em miniaturas, por meio das obras de arte da época, percebe-se que a criança não se distinguia do adulto, utilizando os mesmos trajes, frequentando os mesmos lugares, eram expostas ao mundo dos adultos desde muito cedo, eram tratadas sem discriminação e sem pudor.

Na história da sexualidade, Sigmund Freud é outro estudioso que considera o desenvolvimento sexual da infância, contribuindo consideravelmente para a estruturação de uma nova perspectiva dentro das pesquisas que contemplam a sexualidade na infância. A criança possui, desde o princípio, o instinto e as atividades sexuais. Ela os traz consigo para o mundo, e deles provém, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade normal do adulto (FREUD, 1996, p. 53).

2 | OBJETIVOS

A pesquisa se refere à história da infância em relação à sexualidade, evidenciando as transformações e orientações dos modos de “ser”, analisando, por meio de ferramentas teóricas a concepção de sexualidade em seus contatos iniciais na infância, comparando dados históricos com a época contemporânea.

3 | METODOLOGIA

Este artigo se apropriou de técnicas de pesquisa bibliográfica, considerada uma pesquisa exploratória.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar e refletir sobre a construção social do conceito de infância em relação à sexualidade. Através das referências pesquisadas durante o trabalho, pode-se compreender que o conceito de infância, bem como o de sexualidade sofre transformações ligadas ao contexto histórico social à qual se insere.

Por meio da elaboração desse trabalho foi constatado que os fazeres das questões ligadas à infância necessitam de superar paradigmas e visões excludentes existentes. Nesse viés, é compreendido que a criança é considerada um ser de direito que possui voz.

Há de se compreender que a infância não é constituída apenas por seu aspecto biológico, mas sim de relações sociais, políticas, históricas e culturais, sendo a concepção de infância traduzida segundo a evolução histórica desse sentimento.

Tal noção, portanto, vão desde o não reconhecimento da infância até os dias atuais a qual é culminada novas concepções acerca do tema, ressurgindo a discussão em relação ao não reconhecimento do sentimento de infância.

Mediante tais observações, trouxe considerações significativas sobre infância atreladas a concepções de sexualidade voltada para questões históricas e sociológicas, salientando o conceito de infância entrelaçado à sexualidade, enquanto construção social. Assim sendo, a visão de infância é traduzida segundo a evolução histórica do sentimento envolvido.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

FREUD, S. **Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MÜLLER, F. **Infâncias nas vozes das Crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 95, mai/ago 2006, p. 553-573.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA UMA METODOLOGIA PARA SE ENSINAR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Paulo Roberto do Nascimento Alves

Universidade Estadual da Paraíba – Campus
Guarabira

paulorobertonascimento18pb@gmail.com

Joel Vicente Fernandes

Universidade Estadual da Paraíba – Campus
Guarabira

joeldoc.uepb@gmail.com

Waldeci Ferreira Chagas

Universidade Estadual da Paraíba – Campus
Guarabira/NEABI

waldecifc@gmail.com

RESUMO: Neste trabalho analisamos a contação de história como metodologia que pode ser utilizada por professores/as da educação básica para se ensinar cultura afro-brasileira. Para sistematização da discussão que fazemos recorremos a observação das aulas do Curso de Formação Continuada: Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula, curso de extensão ofertado pela UEPB, Campus Guarabira/PB, aos/as professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado; instituição localizada na comunidade remanescente quilombola de Paratibe, na cidade de João Pessoa/PB. Desde março de 2016 professores/as dessa escola e de outras escolas da rede pública municipal de João

Pessoa tem participado do curso de formação continuada e nesse a contação de história foi trabalhada como metodologia capaz de possibilitar-lhes ensinar os conteúdos voltados à cultura afro-brasileira, visto essa metodologia remeter a uma prática cultural negra, ou seja, das comunidades remanescentes quilombolas. Também recorremos ao relatório das aulas do curso de formação, sobretudo, a análise das atividades pertinentes ao módulo contação de história, e discutimos como essa prática cultural antiga possibilitou aos/as professores/as que estão fazendo o curso promover melhor aprendizagem dos conteúdos relacionados às pessoas negras, e suas culturas, assim fazer valer o que determina a Lei. 11.645/2008.

PALAVRAS-CHAVE: contação de história, cultura afro-brasileira, currículo escolar.

1 | INTRODUÇÃO

A contação de história é evidenciada como uma prática oral e nos reporta ao surgimento da humanidade, pois antecede o domínio da escrita. O ato de contar história está diretamente associado aos mitos das cavernas, quando os homens saíam para as suas caçadas e ao voltarem, dividiam com o grupo as experiências e as aventuras por eles vivenciadas, como afirmam Araújo e Carneiro (2013). Desde

então o processo de contação de história ganhou força, e deixou de ser apenas uma necessidade de comunicação para se tornar uma prática de encantamento e de magia para quem ouve, uma vez que aponta fatos verídicos ou ficcionais que transformam a leitura em algo prazeroso e de grande contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse texto, o nosso objetivo é abordar a temática da contação de história como metodologia capaz de proporcionar a aprendizagem da cultura afro-brasileira em sala de aula, através do recurso da oralidade, e ainda mostramos a importância dessa metodologia para o desenvolvimento dos/as alunos/as dentro e fora da comunidade escolar, bem como sua contribuição no desenvolvimento pedagógico dos/as professores/as, uma vez que estes passam a encantar os ouvintes através do exercício de contar história.

Contudo, a contação de história aplicada ao ensino da cultura afro-brasileira estimula nos/as alunos/as um maior interesse por essa temática e assim faz com que eles possam aprender e respeitar desde cedo a diversidade cultural existente na escola, na comunidade onde moram e no Brasil. Além disso, ajuda-os a desenvolver o desempenho das várias potencialidades dos estudantes, como o desejo pela leitura, o crescimento intelectual crítico e criativo; um melhor domínio da oralidade, dentre tantos outros bens.

Para fundamentar a discussão que fazemos neste trabalho recorreremos ao Relatório do Curso de Formação Continuada de Professores/as: “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”; curso que de março a novembro de 2016 foi executado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado, instituição localizada na comunidade remanescente quilombola de Paratibe, em João Pessoa/PB. No relatório nos atemos, sobretudo, as considerações pertinentes ao módulo A Contação de História como metodologia para o ensino da cultura afro-brasileira.

Para fundamentar essa nossa discussão recorreremos a alguns pesquisadores/as dessa temática, a exemplo de Araújo & Carneiro (2013), visto que o trabalho destes pesquisadores/as está diretamente ligado a prática da contação de história. Segundo tais autores/as a contação quando aplicada aos alunos/as da educação básica estes demonstram avanço significativo no desempenho da leitura e oralidade.

2 | METODOLOGIA

Como metodologia da pesquisa recorreremos a observação das aulas do curso de formação continuada: “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e indígenas na Sala de Aula” e a análise do Relatório das Oficinas de Contação realizadas no período 2016-2017, uma vez que o propósito deste curso foi o de possibilitar aos/as professores/as elementos indispensáveis à construção de um currículo escolar pautado na

multiculturalidade, de modo que eles/as sejam capazes de trabalhar na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

3 | A ESCOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE

A comunidade remanescente quilombola de Paratibe está localizada no município de João Pessoa, e é considerada uma das duas comunidades urbanas existentes na Paraíba, conforme afirma Nascimento no seguinte trecho:

Hoje o quilombo de Paratibe se localiza no litoral sul do município de João Pessoa, em bairro homônimo, onde faz fronteira com Muçumagro, Barra de Gramame, Costa do Sol, Mangabeira e Valentina de Figueiredo, em meio à Mata da Portela, área de preservação ambiental permanente, onde se encontram alguns rios, que deságuam no mar e é um dos dois únicos existentes em área urbana no Estado da Paraíba, juntamente com o da Serra do Talhado (NASCIMENTO, 2010. pp.20-21).

De acordo com Nascimento (2010) os estudos do Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária do Estado da Paraíba, (INCRA) apontam que a comunidade de Paratibe possui mais de 200 anos, tendo os/as moradores/as ocupado a região muito antes da promulgação da lei áurea, no entanto, foi reconhecida como remanescente quilombola a partir de 11 de julho de 2006 pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Nessa comunidade está localizada a E.M.E.F. Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado. Esta instituição oferta desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental II. Segundo populares da comunidade, a escola recebeu esse nome em homenagem a Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado, popularmente conhecida por D. Tonhinha outrora mantenedora de uma escola que fundou em sua própria casa. Essa depois cedeu espaço a escola pública municipal, que depois de sua morte recebeu seu nome. Durante anos D. Tonhinha foi a única professora da comunidade de Paratibe, e a responsável pela alfabetização de muitos jovens e adultos.

4 | A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

O projeto de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” é uma iniciativa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em parceria com a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado. Esta instituição desde 2015 vem construindo uma proposta pedagógica voltada para a educação quilombola, o que começou com o “Projeto Raízes Quilombolas”. A partir de 2016, teve início a formação continuada de professores/as com o intuito de possibilitar-lhes elementos a que implementem a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Para tanto, professores/as dessa escola, quanto de outras escolas da rede pública municipal de João Pessoa passaram a nos encontros proporcionados pelo curso de formação debaterem a respeito dessa

temática, e de como abordá-la em sala de aula. Desta feita um aspecto discutido foi a metodologia, por isso, buscou-se uma que fosse próxima a realidade cultural da comunidade. Foi então que se optou pela contação de história, visto a oralidade ser uma pratica ainda recorrente entre os idosos de Paratibe.

A contação de história como metodologia para se ensinar os conteúdos da cultura afro-brasileira foi parte integrante do curso de formação continuada de professores/as e se desenvolveu em consonância com o Projeto Literário da escola, cujo autor escolhido foi o paraibano José Lins do Rego. A escolha desse autor se deu em função de sua obra tratar do universo afro-brasileiro. Por isso, para o desenvolvimento da contação de história foi escolhida a obra: “Estórias da Velha Totonha”, trabalhada pelos/as professores/as da educação infantil e ensino fundamental I.



Sessão de Contação de Estórias com a arte educadora Fernanda Mara Ferreira Santos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado – Paratibe – João Pessoa-PB, 17/08/2017. Fonte: Acervo da Escola

A contação de histórias se constitui numa metodologia capaz de encantar as crianças, sobretudo, porque a contadora ao narrar a trama trabalhou com o instrumento musical, no caso o baixo, e outros objetos que produziram sons concernentes as cenas narradas, o que levou as crianças a construir imagens e a imaginar situações de suspense, pavor e tranquilidade.

A narradora incorporou a personagem “A Velha Totonha” caracterizando-se, mudou o timbre de sua voz e recorreu ao baixo; instrumento musical para produzir os efeitos sonoros decorrentes da história narrada. Porém ressaltou que professores/as ao se utilizarem dessa metodologia em sala de aula; obrigatoriamente não tem que dispor de instrumento musical ou se caracterizar de personagem. O principal a fazer é encantar a criança para a história a ser contada e se utilizar de qualquer material para reproduzir o efeito sonoro concernente a história narrada e assim promover a interação, o entusiasmo e o fascínio dos/as alunos/as pela história, o que colabora

com o processo de ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo que professores/as queiram ensinar.

A contação de história se constitui relevante metodologia no processo ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo que professores/as queiram discutir em sala de aula. Durante o curso de formação continuada de professores/as na E.M.E.F. Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado, obteve-se resultados positivos, à medida que essa metodologia possibilitou a aproximação entre escola e comunidade, visto que professores/as após contarem histórias em sala de aula, levaram-nos a comunidade e lá as crianças ouviram histórias contadas pelos idosos; alguns avós dos/as alunos/as da escola.

Assim professores/as se sentiram estimulados à medida que refletiram sobre sua prática, e reviram o currículo escolar e a relação deste com a realidade da comunidade onde a escola está localizada. Bem como, a contação promoveu a discussão entre professores/as acerca da construção de novas práticas pedagógicas, revisão dos conteúdos ensinados e os materiais didáticos e paradidáticos utilizados. A perspectiva foi a de aproximar a escola da educação escolar quilombola. Vindo ainda a desenvolver entre professores/as dessa escola a prática da pesquisa, uma vez que o currículo na perspectiva escolar quilombola é cotidianamente construído.

A contação ainda possibilitou aos professores/as ampliar o seu universo cultural e agir de modo efetivo na mudança de comportamento dos/as alunos/as, sobretudo, porque passaram a lhes proporcionar, ou seja, contar histórias cujo enredo possuem relação com o universo cultural destes. Assim perceberam que podem ensinar a cultura afro-brasileira através da contação de história, para isso, basta pesquisar sobre as histórias que povoam o universo cultural da comunidade ou trazer narrativa cujos enredos se aproximam desta, o que faz valer a educação étnico-racial.

Além de acessar os aspectos históricos e culturais da comunidade de Paratibe, a contação ainda possibilitou aos/as alunos/as superar a ideia de ler por obrigação, conforme apontam Araújo e Carneiro (2013), ou seja, o aluno passou a ver a leitura como exercício prazeroso que o transporta para um mágico universo ficcional, mas que ao mesmo tempo são incorporados elementos reais, dando lhes conhecimento de mundo, pois como afirma Freire (2005), a leitura de mundo antecede a da palavra.

No exercício de contar histórias professores/as são protagonistas do processo, e os alunos/as imersos também se protagonizam, visto que passam a se identificar e reconhecer-se nos conteúdos voltado a pluralidade cultural que se faz presente no Brasil narrados através da contação de histórias.

A contação como metodologia é relevante no fazer de professores/as em sala de aula, sobretudo, porque lhes possibilitam que orientem o aprendizado do aluno de forma lúdica, além de propiciá-los sentimentos, valores e condutas fazendo com que eles desenvolvam o seu crescimento intelectual, crítico e criativo, uma vez que primeiro são imersos na leitura do mundo através da contação, depois o exercício de leitura das palavras, ou seja, do texto escrito se torna prazeroso, pois passa a ter

significado e fazer sentido.

A contação de história ainda possibilita aos/as professores/as ultrapassar as aulas ministradas apenas a partir do livro didático, à medida que promove no/a aluno-leitor/a uma nova forma de aprendizagem, sobretudo, desperta-lhe o interesse não só pelo tema em questão a cultura afro-brasileira, mais também por diversos outros. Ao recorrer a contação como metodologia de ensino desses conteúdos, o/a professor/a preestabelece um determinado conhecimento para o estudante, que por sua vez pode se sentir no desejo de aprofundá-lo, conforme aponta Oliveira.

Todas as vezes que uma pessoa lê algo, ela tem uma razão preestabelecida para a leitura: busca de prazer, passatempo, aprofundamento em um tema, busca de informações específicas, seleção de textos etc. Cada objetivo exige estratégias diferentes, exige um tipo de leitura diferente (OLIVEIRA, 2010, p.66).

Ou seja, se professores/as, despertarem nos/as alunos/as o desejo pela leitura direcionada a temas como a cultura afro-brasileira, por exemplo, estarão contribuindo para que estes desenvolvam concepções próprias a respeito dessa temática. Além de pôr fim ao preconceito estabelecido na mentalidade não só dos/as alunos/as, mas da grande maioria das pessoas quando se referem a este assunto, de maneira geral. Pois o preconceito decorre da falta de conhecimento.

Contudo, Araújo e Carneiro (2013), apontam que ao participar da contação de história os estudantes apresentam significativo aprendizado e conseguem despertar o interesse pela leitura que até então não apresentavam ou desconheciam esse fabuloso mundo de conhecimento. Desta feita, afirmam ainda que para o/ professor/a este é um trabalho gratificante e satisfatório. Não se trata apenas de um trabalho acadêmico, conforme afirmam no trecho abaixo:

Iniciamos esta atividade com o objetivo da realização de um simples trabalho acadêmico para obtenção de nota, mas terminamos relatando uma atividade gratificante, com profundo aprendizado, que mudou nosso ponto de vista e modo de agir, reforçando a certeza de que estamos no caminho certo e que repercutiu com maior profundidade nos itinerários futuros dos dezoito participantes que ali estavam. [...] Podemos dizer que é recompensador receber um muito obrigado e abraços de gratidão por conta do nosso trabalho, é gratificante ouvir pessoas dizendo que, por nossos atos, mudaram a forma de encarar os livros e a “solidão” da leitura, porém não há nada melhor do que ver nossos alunos, que não gostavam de ler, declarar que já se encontram lendo o segundo romance e alguns pensam até em se engajar nos estudos da leitura. (ARAÚJO e CARNEIRO, 2013)

Desse modo efetivamos a importância dessa metodologia para o ensino da cultura afro-brasileira. No entanto, é possível trabalharmos com qualquer tema desde que este contemple o conteúdo que desejamos discutir com os/as alunos/as.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da contação de história como metodologia para se ensinar cultura afro-brasileira em sala de aula proporciona aos/as alunos/as, não só um modelo de aprendizagem lúdico e agradável, como também desenvolve o crescimento intelectual, crítico e criativo. Não é tarefa fácil para professores/as se utilizarem dessa metodologia no decorrer das aulas, tendo em vista que estão de certa forma, engajados num tipo de ensino formal, que muitas vezes é estabelecido pela própria escola.

Com esforço e com a necessidade de mudar o fazer pedagógico, professores/as podem inverter esse quadro. Como fizeram professores/as da Escola Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado em parceria com a UEPB, através do curso de formação continuada. Esta parceria permitiu a discussão em torno da construção de um currículo escolar pautado na cultura afro-brasileira, e proporcionou a aprendizagem desse tema fazendo uso da contação de história, o que fez com que os/as alunos/as aprendessem de forma harmônica e sem que tivessem que encarar a leitura como uma obrigação, mas vê-la como uma prática de prazer e divertimento que lhes passou valores, condutas e modos de respeitar a cultura do outro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Benício & CARNEIRO, Luciene. **Conte aqui que eu conto ali**: a contação de história na formação do leitor. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinsc_rito__5f87973c607bebf3ed5c6dba9a650773.pdf. Acesso em: 26 de agosto de 2018, as 20:00h

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Pablo Honorato. Os quilombos no contexto da formação do Brasil; Proteção constitucional, convencional e legal ao território e ao patrimônio histórico-cultural dos quilombos. In: **Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas**: O caso de Paratibe frente à expansão urbana de João pessoa. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/direitos-territoriais-culturais-comunidades-quilombolas/direitos-territoriais-culturais-comunidades-quilombolas.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2018, as 20:45h

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na Prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

A CONTINUIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA: O SUPERVISOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO

Adriana Antero Leite

Mestre em educação - Universidade da Madeira,
adrianaantero33@gmail.com

Cristiane Patrícia Barros Almada

Doutoranda em educação - Universidade de
Lisboa, cpbalmada@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho pretende investigar a relação entre *a continuidade da ação educativa e o papel do supervisor escolar como articulador do processo pedagógico*. A fim de construir essa relação, foi necessário percorrer caminho histórico iniciado pela educação escolar e sua função social. Em seguida, buscou-se compreender a supervisão, no sentido etimológico e nas denominações e ações adquiridas por esse profissional ao longo da história da educação no Brasil, desde o caráter controlador do prefeito de estudos do *Ratio Studiorum*, do inspetor da Reforma Francisco Campos ao especialista do regime ditatorial da Lei nº 5692/71, chegando-se ao pedagogo da atual LDB. A investigação transcorreu com referencial bibliográfico que toma o supervisor escolar como corresponsável pelo processo pedagógico da escola. Foram investigados vários autores, dentre eles, Meszáros e Ghirdelli, nas categorias de História da Educação e Função Social, Alarcão, Ferreira, Rangel na categoria de supervisão e Saviani na

categoria da continuidade da ação educativa. As atribuições observadas, desde o apoio e assessoramento ao professor, no planejamento, o acompanhamento do ensino/aprendizagem e avaliação dos resultados, retratam a importância da continuidade das ações em educação. O supervisor escolar foi aqui visto como articulador e parte do coletivo do trabalho docente, apoiador da formação do professor, elemento fundamental para estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem. Defende-se então a presença do supervisor escolar dentro das escolas articulando planejamento, acompanhamento e avaliação na perspectiva de garantir a continuidade à ação educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisor escolar; continuidade da ação educativa; processo de ensino/aprendizagem

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido pela pesquisa bibliográfica e documental, sobre o papel do supervisor escolar ao longo de sua trajetória histórica, ressaltando a importância do profissional da educação, na articulação do planejamento, acompanhamento e avaliação, elementos fundamentais para a continuidade da ação educativa.

Revisitou-se a história da educação com o

objetivo de encontrar a ação supervisora, fato constatado desde a educação jesuítica, na figura do prefeito geral de estudos, passando pelo inspetor da Reforma Francisco Campos, em 1931, o supervisor, técnico e especialista da Lei nº 5692/71, habilitado conforme parecer dos cursos de Pedagogia nº. 252/69, e o pedagogo com experiência no exercício do magistério, como admite a LDB 9.394/96.

As teorias da evolução da supervisão escolar e da existência contraditória desse profissional induzem ao aprofundamento, de forma teórica e real, da verdadeira importância do serviço de supervisão, em relação ao aproveitamento escolar e à aprendizagem efetiva do aluno, pelo agir do supervisor diretamente voltado ao trabalho docente de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Visando responder à problemática: Qual o papel do supervisor escolar frente à continuidade da ação educativa? Este trabalho objetiva investigar a evolução da Supervisão Escolar no Brasil; verificar as atribuições dos profissionais da ação supervisora que contribuem com a melhoria do processo ensino/aprendizagem; investigar a real importância do supervisor escolar como profissional capaz de garantir a continuidade do processo educativo; enfatizar suas atribuições como articulador de todas as atividades que tenham influência no processo de ensino/aprendizagem.

2 | HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL

A organização das atividades escolares, no Brasil, tem início com a chegada dos padres jesuítas, com o Plano Geral, *Ratio Studiorum*, já com a ideia de supervisão. Segundo Saviani (1999), o *Ratio* prevê a função denominada “prefeito geral de estudos” que funciona como auxiliar do reitor e a quem professores e alunos devem obediência.

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum* a idéia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representava na mente com uma tarefa específica para a qual, em conseqüência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. (*Sic*). (SAVIANI, 1999, p. 21)

Com as Reformas Pombalinas, a expulsão dos padres jesuítas do Brasil e a extinção do Plano Geral de ensino, o trabalho educativo é desarticulado.

A educação brasileira tem impulso com a vinda da família Real Portuguesa em 1808, que estimula a educação superior deixando a educação popular sem alterações significativas no contexto geral. Instituem-se os cargos de diretor geral e a designação de comissários encarregados de levantamento das escolas. “O comissário exercia também a função de diretor geral de estudos. Neste sentido, a ideia de supervisão englobava também aspectos político- administrativos” (SAVIANI, 1999, p.22).

Após a Independência do Brasil, a escola organiza-se com o “Método de ensino Mútuo”, com carteiras escolares em círculos. Cada grupo tem um monitor e recebe instruções diretamente do professor que passa de círculo em círculo. No ensino mútuo,

o professor exerce a função de professor e também de supervisor. Em 1834, em relatório, o ministro do Império, Chichorro da Gama, defende a necessidade da criação de Inspetor de Estudos afirmando que as escolas de ensino mútuo não correspondem às expectativas. Ainda no século XIX, a ideia de supervisão é considerada “remédio” necessário à situação deplorável das escolas.

Devido ao avanço da indústria, aumentam o número de trabalhadores. O sistema produtivo da grande indústria volta-se para a produção em massa de mercadorias. O binômio taylorista/fordista, que perdura por todo o século XX, especialmente após a segunda década, é necessário para racionalizar o trabalho dos operários, combatendo o desperdício, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo. Surge a necessidade da fiscalização destes em prol da garantia de qualidade da produção, otimização do tempo e da disciplina. Emerge a figura do supervisor, operário com maior dimensão intelectual e a separação nítida entre elaboração e execução.

O modo taylorista de produção expande-se a outros setores da sociedade atingindo a educação, fragmentando o trabalho na escola e dando origem aos chamados especialistas.

A figura do supervisor nasce em meio a comparações com o setor fabril onde um grupo elabora e os demais executam. Deste modo, surge, pela primeira vez no Brasil, em 18/04/1931 a Reforma Francisco Campos, Decreto Lei nº. 19890, que entre outras medidas, estabelece normas de inspeção federal, cria a carreira do inspetor e organiza a estrutura do sistema de inspeção de escolas. De acordo com o Artigo 56:

Incube ao inspetor inteirar-se por meio de visitas frequentes, da marcha do trabalho de sua seção, devendo para isso, por série e por disciplina:

- a) Assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mês;
 - b) Assistir igualmente, pelo menos uma vez por mês a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser argüidos e apreciar o critério de atribuição de notas;
 - c) Acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser realizadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
 - d) Assistir às provas finais, sendo-lhe facultado argüir e atribuir nota ao examinado.
- Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionadas no artigo 36 deverão ser feitos registros em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional de Ensino. (Sic). (CAVAGNARI,2006,p.6)

Há grande preocupação com a verificação e o controle do trabalho escolar, em termos pedagógico e administrativo, porém essencialmente fiscalizador. A supervisão é “identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas das autoridades centrais”. (CARDOSO, 2006, p.88).

No início da década de 60, o país passa por profundas mudanças na ordem política e social e a educação é tratada com profundo interesse econômico e é assunto de segurança nacional. Na visão de Lima (2005, p. 69),

(...) a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior.

Com o Parecer nº. 252/69, que organiza os Cursos de Pedagogia e rege a formação dos “especialistas”, surge o supervisor que pela teoria da supervisão, segundo Saviani (1999), nada mais é do que arranjo de conceitos que integram as áreas básicas como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação ou Didática.

Considerando que a função do especialista é exercida por indivíduo de maior qualificação, um grupo pensa e os demais executam o trabalho, o supervisor continua visto como elemento fiscalizador.

Segundo Saviani (1999), a partir da Lei, nº. 5.692/71, a organização escolar enfatiza a importância dos especialistas, colocando-os na condição de programadores e supervisores do corpo docente, colocado na posição de executor. Surge assim uma nova visão de supervisão escolar que objetiva dar orientação pedagógica aos mais jovens, orientação, fiscalização, controle. Com a supervisão, firma-se a divisão do trabalho escolar. Nesse período o país vive sob a Ditadura Militar, momento autoritário e controlador.

Deste modo, pretende-se a eficiência da tarefa educativa pelo controle do trabalho docente e a função do supervisor escolar solidifica-se com o estigma da fiscalização, imposição e controle, a fim de garantir o papel da escola como “reprodutora da sociedade de classes e reforçadora do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1995, p.27). A supervisão escolar torna-se função atrelada aos interesses e decisões impostas pelo poder, indiferente às necessidades da comunidade escolar.

Somente com o Parecer nº 05/2005 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº. 01/2006 com que ficam instituídas as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia é que são extintas as Habilitações Profissionais dos Cursos de Pedagogia. Porém, o artigo 14 admite que os pedagogos formados pelos Cursos de Pedagogia, conforme as novas Diretrizes, possam atuar como administradores, supervisores e orientadores.

Com o avanço tecnológico, o mercado de trabalho faz novas exigências no tocante ao perfil profissional. Como instituição social, a escola tem o papel explícito de responsável pelo processo educativo, a Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/96, surge então com novas propostas. Traz com clareza que “A educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (Art.1º §2º) E os princípios e fins estabelecidos em lei devem ser respeitados. No seu artigo 64, a Lei confirma a formação dos profissionais da educação para administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em curso superior de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Mais adiante, no art. 67, a Lei coloca a experiência

docente como pré-requisito a quaisquer outras funções de magistério.

Emerge, portanto, novo perfil de profissional de supervisão pedagógica, responsável pelo “controle necessário” do trabalho educacional, capaz de fazer da supervisão uma prática de constante debate e avaliação em torno da concretização de projeto educacional que atenda as necessidades da comunidade.

O supervisor escolar é o especialista em torno do qual se concentra o foco principal da polêmica sobre a especialização em educação. Embora as propostas e os modelos existentes relutem quase sempre em admitir, a supervisão da educação caracteriza-se basicamente como uma tentativa de exercer alguma espécie de controle sobre as diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve. Ligando-se a questão do controle, a supervisão da educação liga-se, conseqüentemente, ao centro nervoso da sociedade capitalista. A se acreditar, como muitos analistas acreditam que a educação se encarrega precipuamente da reprodução dessa sociedade, a supervisão, que se propõe a controlá-la, constituir-se-ia na suprema vilã, artífice principal dos males sociais que nos afligem. (SILVA JUNIOR, 1984, p.21)

Concebida com um caráter de controle e vigilância, a ação supervisora, é vista como uma atividade de pura inspeção e controle. Porém, ao longo dos anos, sofre transformações, assim como a própria sociedade. Deste modo, seu conceito e atribuições necessitam adequar-se às reais necessidades humanas, e a supervisão escolar evolui e se constitui como ação a serviço da sociedade.

3 | EM BUSCA DE UM CONCEITO E ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DA SUPERVISÃO

Na Língua Portuguesa, a palavra “visão” significa o ato de ver. Com o prefixo latino “super”, que quer dizer posição superior, excesso, a palavra supervisão significa “ver com mais clareza”. Segundo dicionários, supervisão refere-se a dirigir, orientar, inspecionar. Pela etimologia da palavra, supervisor é aquele que revisa, que vê, atividade que se consolida com o advento da indústria e a necessidade de fiscalização da qualidade da produção e otimização do tempo.

Conforme Alarcão (2010, p. 11), a influência taylorista que prima pela eficiência e eficácia, sugere ser o supervisor considerado “o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas”. Porém, com o movimento de capacitação do professor, valorização e autonomia da escola, a autora considera o supervisor parte do coletivo de professores e a trabalhar em coletivo com o grupo.

Segundo Silva (2006, p. 25), a formação do supervisor está baseada em vasta bibliografia americana¹ que enfatiza o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem deixando de lado a visão de inspeção e fiscalização. No entanto, esse

1. Sergiovanni, Burton, Griffiths, Pfeiffer, Hicks, Goldenheimer e Wiles.

modelo nasce nos Estados Unidos, em contexto diferente do nosso.

Na opinião de Villas Boas (2006, p. 63), “[...] a Supervisão em Educação se apresenta como um instrumento vital de controle de qualidade do produto no que este conceito tem de mais nobre”.

De acordo com Souza, citado por Lima (2005), a supervisão é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se, posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização.

A LDB nº 9394/96, reconhece o supervisor como profissional docente extraclasse, com formação de curso de Graduação em Pedagogia, assim como legitima também a orientação, administração, planejamento e inspeção. Precisamente no art. 64 a Lei estabelece a formação de profissionais de educação para atividades extraclasse. Pela Lei, são considerados profissionais do magistério, porém os fora do exercício da docência, estão extraclasse e atuam em outros setores da escola.

O supervisor escolar tem a atuação voltada para a qualidade da educação cujo resultado se manifesta no processo de ensino-aprendizagem do aluno. O papel do profissional visa assessorar, coordenar, planejar, de modo que seja eficiente e eficaz o papel da escola na comunidade.

Pela análise das atribuições dos especialistas da educação, ao supervisor escolar, conforme Rangel (2005, p. 63), concernem às seguintes ações:

*acompanhar a atualização pedagógica e normativa, com especial atenção, em ambos os casos, aos fundamentos; *propiciar oportunidades de estudo e interlocução dos professores, em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem o mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares; oportunidades periódicas de reavaliação de currículo e programas; oportunidades de estudo e decisões coletivas sobre o material didático.

Considerando que a gestão democrática e participativa da escola pública tem por finalidade a garantia da qualidade da educação, o processo de ensino-aprendizagem deve ser prioridade de toda gestão escolar. Sendo o supervisor escolar especialista responsável pelo acompanhamento pedagógico e formação docente, destaca-se a importância de seu papel na gestão escolar.

4 | A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SUPERVISOR

Mesmo com as dificuldades de conceituar a supervisão escolar, é importante perceber que o significado último da supervisão é oferecer orientação e assistência aos professores, nas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da escola. Supervisor e corpo docente devem manter um relacionamento de respeito e colaboração mútua.

Vale ressaltar que o exercício docente não é atribuição específica do professor. Os profissionais extraclasse estão inseridos na concepção de docência admitida pela

LDB, assim como o exercício da docência é pré-requisito à formação dos profissionais.

Observa-se que, assim como na indústria e no comércio, a educação, precisamente a organização da escola, se rende às demandas do mercado. Se anteriormente o taylorismo era aplicado à organização da escola, assim também o Parecer do Curso de Pedagogia nº 252/69, ao admitir as habilitações, fragmenta o trabalho tornando a especialização essencial. Atualmente as Novas Diretrizes defendem a formação docente em base comum, buscando o multiprofissional como requer a sociedade capitalista.

A constituição do supervisor escolar necessita de ampla formação, pois sua atuação implica o domínio de conhecimentos de didática, metodologia do ensino e de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. É importante também o embasamento crítico oferecido pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História da Educação, assim como o conhecimento das leis que regem a educação e a estrutura e funcionamento do ensino. Todo esse conhecimento é parte de conteúdos ministrados nas disciplinas do Curso de Graduação de Pedagogia, por isso defende-se que a Supervisão Escolar seja exercida por um Pedagogo.

O supervisor é alguém que vê, olha, contempla. Alguém consciente, acordado, atento. A visão, porém, pensada de forma ampla, contempla todo o processo educativo. Supervisionar implica compreender a abrangência da educação em uma amplitude global. O profissional se constitui pela forma de agir, e, na ação concreta, tem-se a essência da formação do profissional.

Assim, o supervisor sabe planejar e executar a obra educativa, levando em consideração não somente a instrução, mas a Educação, para tanto, é portador de Curso Superior em Pedagogia, com formação comum de docência, com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar, ou ainda em nível de Pós-graduação, com aperfeiçoamento da especificidade de suas atribuições.

5 | O SUPERVISOR ESCOLAR E A CONTINUIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA

De acordo com a Lei nº. 9394/96, no Título II – dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 2º diz: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, destaca ainda, no art. 3º, onze (11) princípios norteadores do ensino.

A LDB esclarece o rumo que gestores, professores e demais técnicos responsáveis pela escola devem seguir. “Percebe-se, portanto, a necessidade da prática profissional da supervisão educacional como um trabalho de coordenação e “controle” da prática educativa, a fim de assegurar os princípios e as finalidades da educação [...]” (FERREIRA, 2010, p.86)

Segundo Rangel citada por Ferreira (2010), percebe-se a supervisão educacional

como prática do *educador* “comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação”.

Ainda segundo Ferreira (2010, p.89), além de estudar sempre e continuamente, individual e coletivamente, os princípios e fins da educação devem ser os objetivos desse profissional, além dos seguintes conteúdos,

de política- coordenação, implementação, pesquisa de subsídios para desenvolvimento de novas políticas compatíveis com a realidade da comunidade; planejamento- coordenação, construção, elaboração coletiva do projeto educacional e constante atenção para seu desenvolvimento e reconstruções; gestão- coordenação de todo o projeto educacional, desenvolvimento das políticas, avaliação, planejamento e trabalho coletivo; avaliação- processo de acompanhamento: análise e julgamento das práticas educativas.

Na abordagem reflexiva, Alarcão (2010) vê o profissional da supervisão como alguém que faz parte do coletivo e se responsabiliza pela organização, gerência e avaliação da formação dos recursos humanos, tendo como meta a melhoria da qualidade do ensino. “Pretendo que ele seja uma peça vital numa escola como organização que aprende ao longo de sua vida, porque sabe interpretar sua história passada, ler sua realidade presente e planificar seu futuro na flexibilidade [...]”. (ALARCÃO, 2010, p.52)

Compreende-se que, na interpretação da abordagem reflexiva de Alarcão (2010), há o critério de continuidade da ação supervisora para que o profissional possa estabelecer elos entre passado e presente, com vistas em planejamento do futuro.

Saviani (2013, p.109) cita, como um dos grandes desafios da ação pedagógica, a descontinuidade:

[...] nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, [...] entra em contradição com modos e características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível.

O autor acrescenta ainda que os objetivos da educação são alcançados, ao atingimento do ponto da irreversibilidade. Desse modo, cabe, ao supervisor escolar, dentre outras atribuições, o acompanhamento ao planejamento educacional e a avaliação do desenvolvimento e necessárias reconstruções.

As ações educativas, campanhas e planos de educação tendem ao fracasso por serem descontínuos, e não duram tempo suficiente para atingir a irreversibilidade. Assim como o indivíduo que inicia o processo de alfabetização necessita de tempo suficiente para fixar as habilidades básicas, é indispensável, no trabalho pedagógico das escolas, planejamento contínuo, com avaliações do processo e dos resultados, corrigidas, caso necessário, mas que haja continuidade até que se criem situações irreversíveis.

As atuais políticas educacionais discutem cotidianamente a constituição do professor exigindo “formação continuada”, de acordo com a LDB. Na mesma medida, é

exigida constante atualização do supervisor escolar, profissional que, com o professor, responsabiliza-se pela ação educativa da escola. Das atribuições do supervisor, dá-se ênfase à ação supervisora como corresponsável pela formação do professor, capaz de coordenar o coletivo e promover a integração.

Alarcão (*apud* Rangel, 2005), enfoca a supervisão componente da formação de professores, à medida que, fazendo parte do coletivo, coordena estudos em grupo, atua como articulador da prática e teoria e empenha-se sempre na qualidade do processo educativo. A abordagem reflexiva acredita no supervisor integrado, parte do coletivo da escola, capaz de gerar e avaliar a formação de recursos humanos, com vistas à melhoria qualitativa da educação.

Desse modo, deixa-se, para o passado, o supervisor escolar fiscalizador e controlador e encara-se a supervisão, em dimensão mais ampla, colocando-a na posição de pesquisadora e investigadora, a qual adquire cada vez mais importância na organização da ação educativa.

Althusser (*apud* Saviani, 2013) vê a escola como aparelho ideológico que, pela proposição cotidiana de ideias, é capaz de reproduzir as relações de poder, que podem ser de consenso ou de mudança, a depender da filosofia adotada pela escola, no projeto-político-pedagógico. Porém, sejam quais forem as ideias, elas necessitam de sistematicidade, o que sugere trabalho diário até atingimento da irreversibilidade.

As políticas públicas de educação têm falhado porque não duram o tempo suficiente para assegurar a aprendizagem. Em alguns projetos ocorre o aligeiramento dos conteúdos, na tentativa de dar, à educação escolar, estatísticas de quantidade e corrigir as distorções idade/série, não conseguindo garantir, ao aluno, a aprendizagem que permita continuidade dos estudos. A precipitação das medidas e mudanças ocorrem sempre quando das alterações do quadro político.

Mello (2000) defende em suas pesquisas, a ideia de que a aprendizagem do aluno é influenciada pelo tempo de experiência que a escola tem, com uma equipe pedagógica razoavelmente estável. Portanto, é importante por parte da supervisão, o acompanhamento constante, da elaboração do planejamento, a aplicabilidade, sistemáticas avaliações, ajustes necessários, tudo visando ao processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

6 | CONCLUSÃO

A concepção de outrora, do supervisor controlador e fiscalizador, cede lugar ao pesquisador, orientador participativo inserido no coletivo e aliado do professor. A supervisão escolar é vista não mais como ações criticadas e questionadas, mas como contribuição específica ao processo educativo.

Defende-se aqui a escola como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. A aprendizagem é a apropriação de saber, do conhecimento

adquirido e produzido pelo conjunto dos homens, ao longo de sua História, com objetivos determinados pelas necessidades humanas. À escola cabe relevante papel na sociedade: empenhar-se na garantia da equidade social.

Do professor espera-se uma atuação mediadora de uma aprendizagem significativa e, do supervisor, o papel de mediador e facilitador na transformação do ambiente escolar, buscando adaptar o currículo à comunidade articulando teoria e prática, vislumbrando, com isso, o crescimento integral do aluno e sua formação intelectual.

No entanto, para a escola se tornar um ambiente reflexivo, é preciso que aqueles dirigentes responsáveis por sua propagação, fundamentem-se teoricamente com responsabilidade e propriedade, fazendo da escola ambiente saudável, estimulante, equipado e atualizado. Que a escola e as políticas de educação não sejam usadas como assistencialistas, com fins eleitoreiros e sim tenham uma preocupação genuína em construir o indivíduo com conhecimentos intelectuais, virtudes e valores humanos.

Verifica-se pela pesquisa, a necessidade do rigor de planejamento, acompanhamento e avaliação dos programas educacionais a fim de garantir o desenvolvimento do verdadeiro processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o supervisor escolar torna-se “mediador”, à medida que articula os Projetos Pedagógicos com o coletivo de professores e gestores, capaz de propagar educação satisfatória, já que está fundamentado pela profissão e atribuições a proporcionar constante atualização do ensino e estudos em grupo, periódicas interações com alunos e sua família, mediante audição de suas necessidades, curiosidades e anseios.

Para tal intuito é imprescindível ao supervisor escolar ter ampla formação e, mesmo sendo pedagogo como se defende neste trabalho, deve ser “especialista”, no sentido de ser “profundo conhecedor” do trabalho. Entende-se que só a formação em Curso de Graduação em Pedagogia não seja suficiente para “aparelhar” o supervisor escolar, justamente por ele ser necessário à escola comprometida com a “mudança”. O profissional deve ter conhecimentos transdisciplinar, e se aperfeiçoar sempre nas especificidades de suas atribuições.

Nessa perspectiva, o supervisor escolar é o profissional que, na divisão do trabalho da escola, é corresponsável pelo processo educativo. Com começo, meio e fim. Em educação, podem-se substituir tais palavras por planejamento, acompanhamento e avaliação.

Defende-se o supervisor escolar na escola, como articulador principal entre professores e gestores, capaz de zelar pela continuidade da ação educativa.

Na ação supervisora, reflexiva, ativa, atualizada, compartilhada, responsável e habilitada do supervisor escolar, processam-se as orientações e a continuidade das ações educativas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?:** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda (coord). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CAVAGNARI, Luzia. **O diretor e a Constituição das equipes pedagógicas das primeiras escolas normais na região dos Campos Gerais/Paraná**. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 30 de dezembro de 2006.
- FERREIRA, N. S. C (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Elma. Um olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8ª. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- RANGEL, Mary (org). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8ª. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 29ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª. ed. Campinas: Autores associados, 2013.
- _____. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- _____. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 15ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela **mediação da idéia**. In: FERREIRA, Naura Syria (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999 .pp. 13-38.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **Supervisão em educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. 1984
- SILVA, Teresa. Formação do Educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda. **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- VILLAS BOAS, Maria Violeta. A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda. **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, Decreto Lei nº. 19890 de 18/04/1931. Reforma Francisco Campos. Estabelece normas para inspeção federal, cria a carreira de inspetor e organiza a estrutura do sistema de inspeção das escolas.
- _____. Lei nº. 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. LDB, Lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/69.
Organizou os cursos de Pedagogia.

A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS COMO MÉTODO DE COMBATE À ANSIEDADE MATEMÁTICA

Esdras Henrique de Souza e Silva

Atenas College University, esdrashenrique@hotmail.com

Allyne Evellyn Freitas Gomes

Faculdade Alpha, allyne.evellyn@alpha.rec.br

útil para os profissionais que lidam com essa ciência, através do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Ensino. Aversão. Didáticas.

RESUMO: Quem trabalha com o ensino da matemática se depara comumente com estudantes em estado elevado de ansiedade, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, formando uma barreira entre o aluno e a compreensão do conteúdo. Esse sentimento é produzido, talvez, por uma abordagem distanciada da prática, que não permite ao estudante associar os conhecimentos matemáticos às experiências cotidianas. O objetivo desse artigo é levantar as causas que contribuem para essa ansiedade à matemática e apresentar sugestões para um ensino dessa disciplina mais voltado para a prática, mostrando-se, então, significativo aos estudantes e possibilitando-lhes raciocínios a partir de situações que envolvam sua rotina e vivências. O texto indica as prováveis consequências do uso de uma metodologia que não insira em seus processos a existência de uma matemática presente no dia a dia, concluindo que é imprescindível lançar mão de uma didática carregada de significados para o estudante e se constituindo numa ferramenta

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da matemática, desde muito tempo, passa pelo obstáculo da falta de interesse de muitos estudantes, que enxergam nela uma disciplina sem utilidade prática no cotidiano das pessoas. Para os estudiosos da área e para os professores, esse desinteresse atribuído pelos alunos é infundado, uma vez que, comprovadamente, a matemática é uma ciência presente em muitas áreas do conhecimento e em nossas vidas, com conceitos necessários e importantes ao exercício da cidadania das pessoas.

Com base em estudos recentes da neurociência, descobriu-se que para aprender precisa-se de emoção, é necessário ver sentido no objeto de ensino. E isso não se consegue mentalizando fórmulas, nem decorando resultados prontos, como explica José Ramón Gamo, que é neuropsicólogo infantil e diretor do Mestrado em Neurodidática, na Universidade Rey Juan Carlos: “O cérebro precisa se mexer para aprender.”

Ratificando estes estudos e a fala do diretor, OHLWEILER (2016) explica que a aprendizagem se fundamenta em um processo de aquisição, conservação e a evocação do conhecimento, estabelecendo-se a partir de mudanças do Sistema Nervoso Central (SNC), parcialmente permanentes quando o indivíduo passa a ser submetido a estímulos e experiências que provocam modificações cerebrais.

Tal resultado é fruto do próprio comportamento do cérebro durante a aquisição da aprendizagem, pois a neurociência mostra que o cérebro tem três etapas sequenciais para aprender: primeiramente é necessário ter a motivação, tão logo a atenção, e por fim a memória, exatamente nessa ordem, como destaca CIASCA (2003): “Os componentes principais que se fazem necessários para a ocorrência da aprendizagem são: prestar atenção, compreender, reter, transferir e agir.”.

Compreende-se, com esses pressupostos, que a aprendizagem ocorre por meio de um contínuo processamento e elaboração de forma complexa, que vai da extração das características sensoriais, a decodificação do significado e por fim com a emissão da resposta.

Através dessas informações, este artigo tem o objetivo de tentar achar uma explicação para o fato de muitos estudantes desenvolverem em sua vida escolar ansiedade à Matemática, procurando levantar discussão para essa temática que dificulta o ensino dessa disciplina e se coloca como um obstáculo para a aprendizagem do estudante.

Fazendo uso como método o estudo e análise bibliográficos, objetiva-se também mostrar que esse assunto é bastante amplo, sendo importante a problematização de muitos aspectos, a saber, a formação de professores, o currículo escolar, a avaliação, entre outros. Estes aspectos não devem ser ignorados sob, o risco de estarmos perpetuando as mesmas inverdades que levaram adultos e crianças a acreditarem, até os dias atuais, que a matemática é uma disciplina difícil.

2 | ANSIEDADE À MATEMÁTICA: TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM OU RESULTADO DE MÉTODOS DE ENSINO SEM EFICIÊNCIA?

Infelizmente, as aulas de matemática nem sempre consideram essas etapas fundamentais seguidas pelo cérebro para se ter aprendizagem, e, provém daí, também, a “falta de sucesso” das escolas e dos professores diante de resultados que revelam a baixa aprendizagem matemática dos estudantes.

CARMO (2011) dá ênfase que muito dessa ansiedade diante da matemática não tem relação direta com transtorno de aprendizagem, mas sim com metodologias sem eficiência e que bloqueiam os alunos, tornando-os receosos por acreditar que não conseguirão obter resultados satisfatórios ou por já terem tido experiência da vergonha, da repreensão, diante de um resultado incorreto.

Em consonância com este autor, MAZZO & GONGORA (2007) mostram que

essas experiências são a causa de futuras recusas do estudante frente à uma situação de ensino. Para eles, o uso de comportamentos aversivos, que tentam punir, ou anunciar uma punição para situações não exitosas, podem trazer resultados indesejáveis no comportamento do estudante, que procura a se esquivar das atividades matemáticas, usando como estratégias a exteriorização do desinteresse, a indisciplina ou pode simplesmente ser afetado por respostas emocionais para aquela situação desconfortável, como a ansiedade e o temor. A respeito disso, CARMO, CUNHA & ARAÚJO (2008) reforçam que, “para além do uso de punição e ameaça de punição, a ansiedade em relação à matemática tem como um dos principais fatores geradores a maneira como essa disciplina é ensinada na escola.”

CARMO e FERRAZ (2012), afirmam que essa situação se explica em função de que as crianças desde pequenas ficam expostas a falas desestimulantes em relação à Matemática, a exemplo temos os discursos: matemática é uma disciplina muito difícil, que nem todo mundo consegue aprendê-la, entre outras inverdades, como a que envolve a diferenciação de gênero, os meninos têm menos dificuldades com a Matemática do que as meninas.

Os autores explicam, ainda, que por muito tempo esses discursos foram aceitos e reproduzidos tanto nas famílias, quanto nas escolas.

Como comentado anteriormente, esse sentimento é marcado por modelos comportamentais e emoções que diferem daquelas que caracterizam os chamados transtorno de aprendizagem, em relação ao ensino de matemática. Como revela o estudo de BERNARDI (2006), que enfatizou como consequências dessa ansiedade fora do âmbito escolar a influência do mau desempenho matemático sobre a vida social dos alunos, fazendo com que eles mostrem características emocionais negativas e as mantenham em todos os espaços que frequentam, que fazem parte da sua vivência.

Pode-se crer que um dos motivos que trazem à tona essa ansiedade matemática no aluno está o fato de que não são os professores da área que iniciam o seu ensino ainda nos bancos escolares dos primeiros anos de aula de uma criança, uma vez que no Brasil as aulas de 1º ao 5º anos são ministradas por professores polivalentes, sendo responsáveis pelos conteúdos de todas as disciplinas e podendo, eles mesmos, não gostar de matemática, não terem a didática suficiente para gerar encantamento, compreensão. Sobre isso, ARAÚJO e LUZIO (2004) afirmam:

Pode ser que a maioria desses professores domine as habilidades de matemática pertinente às quatro séries iniciais de escolarização. No entanto, é muito provável que não dominem as competências e habilidades para lecionar a matemática nesse nível. A pesquisa em educação matemática tem avançado no mundo e no Brasil. Há experiências em diversos centros de estudos dessa área. Tal avanço deve ser levado aos professores da educação básica. Eles devem dominar as estratégias de ensino baseadas no conhecimento de como a criança de sete a dez anos de idade constrói o conceito de números e figuras geométricas. Precisam conhecer melhor as estratégias que promovam o bom ensino e estarem preparados para escolher, dentre livros didáticos disponíveis, aqueles que melhor se adaptam às necessidades da qualidade da educação. É fundamental que os professores

Infelizmente, esse é um “diagnóstico” que tem tido baixa importância e atenção no Brasil, o que é um erro grave por parte dos que constroem e fiscalizam o currículo acadêmico, pois é justamente a possibilidade de muitos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental também apresentarem ansiedade em relação à matemática ou, pelo menos, aversão e obstáculos de entendimento de fatos primordiais da matemática que colabora para que esse sentimento chegue aos estudantes, ratificando uma cultura que precisa ser rapidamente quebrada (Utsumi & Lima, 2008).

Dessa maneira, o problema se introduziria ainda nas salas das universidades, na formação docente, tendo que partir deste ambiente as alterações necessárias para a criação de uma sociedade que não veja a matemática com sentimento de ansiedade, medo, até mesmo aversão.

É um engano grave iniciar o ensino da Matemática para os alunos como uma ciência “petrificada” e imóvel, como se ela fosse totalmente abstrata ou desvinculada da realidade, pois em períodos relevantes da história e ao longo do tempo, ela esteve associada a muitas áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento tecnológico, arquitetônico, dentre outras necessidades do homem, sempre o ajudando a solucionar questões importantes para a sua vivência e interferência no mundo de que fazia parte.

A ansiedade adquirida de práticas inadequadas de ensino pode trazer para os estudantes, no que diz respeito à matemática, um bloqueio automático e uma falta de tentativa de aprender e compreendê-la, trazendo um problema até mesmo cultural, passado de geração à geração, já que as crianças crescem ouvindo os adultos falarem que não gostam da matemática. Repetindo o discurso do adulto, o estudante pode criar obstáculos que não possuem.

Conforme WEINSTEIN (2010), esse bloqueio pode trazer para o estudante como consequência muito sofrimento e se estender até a família. Sem uma intervenção personalizada e duradoura nas metodologias de ensino equivocadas, a defasagem tende a aumentar, trazendo prejuízos pessoais desastrosos, como transtornos psicoafetivos, abandono escolar, inadaptação social, subemprego, entre outros.

Na prática cotidiana do ensino de matemática, vale citar como obstáculo à aprendizagem, o fato de que muitos professores de matemática se envaidecem por serem os responsáveis pela ministração de uma disciplina tida como “difícil”, que amedronta boa parte da população, pois tal comportamento acaba por reforçar nos estudantes o medo sentido pela matéria e em nada contribui para a quebra desse paradigma não verdadeiro.

A matemática é uma disciplina muito difícil: É necessário mudar essa fala

Analisando-se as ideias de educadores que lidam com o ensino da matemática, assim como os dos estudantes, percebemos ser urgente a reflexão sobre alterações

no discurso que tratam essa disciplina como muito difícil, de uma aprendizagem “seletiva”, que não cabe a todas as pessoas.

Ao contrário desse pensamento difundido, de que a matemática é algo muito difícil cuja aprendizagem é difícil de conseguir, há registros históricos que dão conta de que essa ciência sempre está associada a atividades comuns no cotidiano das pessoas, pois foi por motivo de necessidade prática que o homem aprendeu a contar e, por consequência, fez os números. É relevante pensar sobre esse processo: primeiramente houve uma aplicação prática, uma utilização, uma compreensão, para logo depois surgirem as representações teóricas e/ ou gráficas. Acredita-se ser pela ausência dessa utilidade, pelo desconhecimento da importância, que “a matemática tem sido apontada como a disciplina que mais suscita dúvidas e questionamentos dentro do contexto escolar, provocando desde a indiferença por parte dos alunos até traumas pessoais”, como afirma Rodrigues (2001, p.10).

Desde a antiguidade, com os conhecimentos sobre aquela época sendo revelados por meio dos papiros, constata-se que a Matemática tinha um característica de ser prática e o elemento principal nas questões eram cálculos, que se mostravam relevantes no cotidiano de determinada sociedade. Nos dias atuais, dando-se importância aos elementos teóricos para resolução de problemas não ligados à realidade dos alunos, que por sua vez não os compreendem, apareceram os persistentes obstáculos na aprendizagem da matemática, levando muitos estudantes ao desinteresse por ela.

Para que o processo de ensino e aprendizagem da matemática aconteça de maneira menos entravada, é necessário que o professor inove em suas práticas de ensino, de maneira a mostrar para os alunos a importância da existência dessa área do conhecimento em muitos setores de sua vida, com o intuito de encher de significados toda a parte teórica dessa disciplina. Sobre essa concepção, podemos dar destaque a crítica que SOARES (2003) faz ao ensino engessado da Matemática em muitas de nossas escolas:

A Matemática escolar, muitas vezes, se distancia da Matemática da vida, ou seja, a Matemática que aprendemos na escola não é utilizada nas nossas relações, enquanto membros de uma sociedade, na qual a cada dia se faz necessário o domínio de tecnologias ligadas à Matemática. Por outro lado, profissionais que atuam nessas áreas, precisam do domínio desses conteúdos para poder exercer as suas funções. (SOARES, 2003, p.10)

A visão restrita e equivocada da Matemática vai de encontro as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), segundo as quais ela deve ser vista pelo estudante como um conhecimento que pode aflorar nele o pensamento lógico, podendo facilitar a sua sensibilidade expressiva, sensibilidade estética e sua imaginação.

Essas orientações dos Parâmetros sugerem mais que uma mudança de conteúdos e de enfoque, sugerem uma alteração na filosofia de ensino, que vai refletir na aprendizagem e na forma como os alunos veem essa ciência.

FELICETTI (2007), em sua dissertação de mestrado, faz muitas reflexões relevantes sobre a funcionalidade e importância da matemática no contexto social, como mostra no dizer a seguir:

A matemática é reconhecida por sua vasta importância, por muitos países e governos, sendo matéria praticamente universal e obrigatória, funcionando como mola propulsora, no movimento da sociedade. Assim, deveria ter raízes profundas, bem sustentadas, a fim de ser considerada em nossos sistemas culturais como uma motivação a mais para o aluno, e não como algo inacessível, de difícil aprendizagem e distante da realidade. (FELICETTI, 2007, p. 35)

Essa desmitificação vai acontecer de forma mais efetiva, quando a escola e os professores que lidam com o ensino da matemática a tratarem como uma ciência fundamental para o exercício da cidadania, já que ela é um importante instrumento de entendimento do mundo. A profundidade dessa ciência, que nos permite explicar, medir e controlar os processos naturais não pode ser subjugada à métodos de ensino que a diminuam a uma matéria que não tem associação com o cotidiano dos estudantes, pois esta é uma redução sem coerência e injusta.

Essa associação entre ensino de matemática e realidade vivenciada pelo estudante é uma acepção não só dita por autores contemporâneos, VYGOTSKY já mencionava a condição social da aprendizagem ao dizer que:

O desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sóciohistórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. (VYGOTSKY, *apud* LATAILLE, 1992, p. 29)

Ele fala, ainda, que o cérebro humano é a fundamento biológico para se ter conhecimentos, sendo que suas particularidades é que vão trazer limites e possibilidades para o desenvolvimento. Essas ideias são a base de sua teoria de que as funções psicológicas superiores do cérebro, que correspondem à linguagem e memória são formadas no decorrer da história social do homem, em sua relação com o mundo.

Os professores considerando essa teoria, durante a sua práxis, possivelmente vão possibilitar melhor entendimento ao aluno, isso porque é um ensino que se relaciona à realidade dele que estará sendo trabalhado nas salas de aula, portanto não terão motivos para se sentirem ansiosos nem com ,medo diante do objeto estudado, já que esse objeto faz parte de sua vida, de seu dia a dia. É com essa simplicidade que a matemática tem que ser levada para a escola, para o aluno: uma matemática despida de tanta abstração, que não é ministrada em função da vaidade de alguns docentes, que por vezes se deixam levar pelo orgulho e certa soberba de ensinar uma matéria “difícil”. Essa dificuldade é produto de vários fatores e orientações sociais e metodológicas, sendo necessária a tarefa de desfazer esse paradigma.

3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada possui natureza descritiva, bibliográfica, mas com características também qualitativas.

A respeito da abordagem descritiva, ela possibilita descrever fatos e fenômenos sobre certas realidades.

Richardson (2008), a respeito do conceito de método e metodologia, explica que:

[...] o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A metodologia são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc. (RICHARDSON, 2008, p. 28)

Em razão disso, entende-se que a metodologia consiste nos procedimentos a que se recorre na produção do conhecimento e a utilização desses procedimentos através de técnicas que comprovam a legitimidade do conhecimento adquirido.

Segundo Gil (2006), os estudos descritivos mostram como fundamental objetivo a descrição das características de certa população ou fenômeno, assim como descrever relações entre variáveis. A abordagem descritiva e bibliográfica neste artigo permitiu a apresentação das características do fenômeno pesquisado, levando a associá-lo com a realidade particular de elementos ligados à aprendizagem, ao ensino e ao método de ensino.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em conformidade com a metodologia apresentada, acrescentando-se à vivência docente em sala de aula, com o ensino da matemática, percebe-se que o mesmo tem sido negligenciado pelas esferas governamentais e pelas esferas acadêmicas, isso porque os resultados das avaliações externas a que nossos alunos são submetidos comprovam haver a necessidade de alterações urgentes nesse cenário, sendo intolerável que concordemos que nossos alunos repitam o dizer que essa matéria é “difícil”, justificando assim o não aprendido, que possivelmente está relacionado a uma série de fatores da ansiedade à matemática, nos quais cabe alguma intervenção.

Como resultado deste artigo, espera-se que o mesmo contribua na desconstrução de ideias erradas sobre o ensino da matemática e que colabore com os estudos, análise e reflexão, e também daqueles profissionais que lidam diretamente com o ensino dessa disciplina escolar, tão importante para a vivência cidadã dos alunos.

5 | CONCLUSÕES

Não é novidade o discurso social que traz a matemática como sendo uma

disciplina de difícil compreensão e pouca aprendizagem. Vários estudos falam que essa dificuldade de aprendizagem na matemática influencia diretamente no desempenho dos estudantes de diferentes níveis.

Atuando como um dos principais fatores diante dessa dificuldade está a Ansiedade à Matemática, que gera nos estudantes um sentimento de desesperança em relação ao seu êxito frente às questões que envolvem essa disciplina. E, mesmo sendo esse um assunto tão comum, e desse sentimento ser vivenciado tão comumente pelos nossos alunos, ainda são poucos os estudos brasileiros que o explicam, esclarecem-no. Aqui, os estudos sobre diagnóstico de graus de ansiedade à matemática nos alunos, sejam de que ano ou modalidade escolar forem, são poucos.

Mesmo assim, alguns estudos, principalmente na literatura estrangeira, têm identificado a matemática como uma disciplina causadora de grande ansiedade aos estudantes, porque muitos carregam em seu histórico acadêmico a reprovação nesta disciplina e, assim, acabam relacionando-a à experiências e sentimentos negativos.

A respeito disso, CARMO (2011) diz que experiências negativas em sala de aula trazem a existência de sentimentos negativos em relação à matemática, esses sentimentos passam a se estender para o que os alunos pensam sobre si mesmos, fazendo com que tenham expectativas negativas e concepções erradas sobre suas competências e possibilidades de aprendizagem.

O autor concorda a nossa compreensão acerca da ansiedade à matemática, ao sugerir que experiências negativas em sala de aula podem gerar nos estudantes sentimentos de aversão, expectativas negativas e reacender os pensamentos equivocados sobre a matemática.

É perceptível que o uso de metodologias tradicionais de ensino nas aulas de matemática, aula expositiva e exercícios, repetição de atividades apenas para decorar técnicas, por exemplo, nas quais o professor aparenta ser o único que tem o conhecimento e o aluno é tratado como uma “tábula rasa”, seguindo orientações estáticas e reproduzindo conceitos e resultados, mesmo sem compreendê-los, afastam o estudante de um entendimento satisfatório sobre a Matemática: Ela não está distante da realidade, ela está presente em diversas áreas de nosso dia a dia.

Assim, considerar e estimular os avanços diários do aluno tem que se transformar numa ação mais frequente, já que estudos têm mostrado que as concepções erradas e ainda tão difundidas sobre a aprendizagem da matemática têm sido uma das causas do baixo desempenho do aluno, sendo fundamental mudar o discurso e também a prática.

Mesmo sendo importante reformular metodologias tradicionais que tratam a matemática como uma disciplina longe da realidade do aluno, não se pode repassar um fator de culpa que recaia exclusivamente sobre o professor, pois esse entendimento direciona apenas aspectos relacionados à prática pedagógica em sala de aula, e é necessário perceber que vários estudantes não aprendem a disciplina por não terem uma rotina correta de estudos.

Mesmo acreditando que a aprendizagem é fruto de ações conjuntas, faz-se preciso ressaltar que várias experiências negativas e a ansiedade à matemática não surgem somente pelo grau de dificuldade de um ou outro conteúdo, mas podem ser fruto também de alguns fatores relacionados à prática de ensino, em que deve repensar metodologias inadequadas e ineficientes, o controle aversivo durante o ensino em sala de aula, a falta de formação específica de muitos professores, assim como o reforço que acaba-se dando a crenças sem propriedades sobre a Matemática e que passam de uma geração à outra.

É necessário que o docente perceba que a ansiedade à matemática é marcada por várias reações que acontecem diante de qualquer estímulo matemático e que a ocorrência dessas reações em grande intensidade e frequência, pode provocar no estudante obstáculos de aprendizagem e levá-lo ao fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, J. **Alunos com discalculia: o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2006.

CARMO, J. S. (2011). **Ansiedade à matemática: identificação, descrição operacional e estratégias de reversão. Aprendizagem da Matemática: contribuições da neuropsicologia e da análise do comportamento**. Santo André, SP: ESETEC, 213-221

CARMO, J. S.; FERRAZ, A. C. T. **Ansiedade relacionada à matemática e diferenças de gênero: uma análise da literatura**. *Psicol. educ.* [online]. 35, 53-71, 2012.

CARMO, J. S., Cunha, L. O., & Araújo, P. V. S. (2008). **Análise comportamental da ansiedade à matemática: conceituação e estratégias de intervenção**. In W. C. M. P. Silva (Org.), *Sobre comportamento e cognição: análise comportamental aplicada* (pp. 185-195). Santo André, SP: ESETEC.

CIASCA, S. M. (Org). **Distúrbios de aprendizagem: Propostas de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Livraria e Editora Ltda., 2003.

FELICETTI, Vera Lúcia. **Um estudo sobre o problema da matofobia como agente influenciador nos altos índices de reprovação**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LATAILLE, Yves et alii. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. SP, Summus, 1992.

MAZZO, I. M. B., & Gongora, M. A. N. (2007). **Controle aversivo do comportamento: das definições operacionais aos subprodutos indesejáveis e desejáveis**. In W. C. M. P. Silva (Org.).

LUZIO, Nildo; ARAÚJO, C. Henrique. **O Ensino da Matemática na Educação Básica**. Inep, Brasília, 2004.

OHLWEILER, L. **Fisiologia e neuroquímica da aprendizagem**. In: ROTTA, N. T; abordagem neurológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIESGO, R. dos S. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p 9-27

VYGOTSKY, Lev 1988, 1987, 1982, apud, ZACARIAS, Ferreira. (ORG.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WEINSTEIN, M. A. **Considerações Sobre a Discalculia: Estratégias para uma Aprendizagem com Sucesso**. 2011. n. 2, v. 1

A DIDÁTICA DO PROFESSOR NO BRASIL FRONTEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS VENEZUELANOS

Selma Maria Cunha Portela

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.
Boa Vista, Roraima.

Claudina Miranda e Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.
Boa Vista, Roraima.

Janaene Leandro de Sousa

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.
Boa Vista, Roraima.

Gleidiane Brito de Araújo Rocha

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR.
Boa Vista, Roraima

RESUMO: O trabalho em questão buscou compreender a atuação do professor tendo a didática como fio condutor da prática educativa e analisar como acontece o processo de inclusão dos alunos venezuelanos na fronteira Brasil - Venezuela no contexto escolar. Observando

ainda, a necessidade de se trabalhar com a valorização da pluralidade cultural presente no espaço da escola, tendo em vista que o cenário é uma instituição de fronteira, uma vez que a cada dia aumenta o fluxo migratório. Assim, considerando que os docentes podem contribuir para que no ambiente escolar a diversidade seja respeitada numa interação entre todos os envolvidos, o trabalho configura-se num estudo de caso e se apropriou de uma abordagem qualitativa fundamentada na teoria crítica da educação. No trajeto metodológico foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada realizada com quatro professores que trabalham na Escola Municipal Alcides Lima, na fronteira Brasil - Venezuela, localizada no Município de Pacaraima no estado de Roraima. Depois de colhidos os dados realizou-se a análise do discurso. Diante disso, além da necessidade de reflexão acerca da didática enquanto disciplina de estudo e técnica de ensino, como considera grande parte dos docentes, constatou-se que há necessidade de formação continuada aos professores com foco no currículo que oportunize conhecimentos diante da educação e intercultura. Desse modo, será possível assegurar a qualidade da aprendizagem de forma igualitária, independentemente de suas condições sociais, políticas, econômicas e culturais, uma vez que a educação é um processo contínuo enquanto objeto de superação das

desigualdades existentes na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: didática, professor, fronteira, desafios, inclusão.

ABSTRACT: The work in question sought to understand the teacher 's performance with the didactics as the guiding thread of the educational practice and to analyze how the process of inclusion of the Venezuelan's students in the border of Brazil and Venezuela in the school context. Still observing the need to work with the appreciation of the cultural plurality present in the space of the school, considering that the scenario is an institution of the border, since the migratory flow increases every day. Thus, considering that teachers can contribute to diversity in the school environment is respected in an interaction among all involved, the work is a case study and appropriated a qualitative approach based on the critical theory of education. In the methodological route, a semi - structured interview technique was used with four teachers who work in Alcides Lima Municipal School, in the border of Brazil and Venezuela, located in the Municipality of Pacaraima in the state of Roraima. After the data were collected the discourse analysis was performed. Therefore, in addition to the need for reflection on didactics as a subject of study and teaching technique, as it is considered by most teachers, there is a need for continuous training for teachers with a focus on the curriculum that provides knowledge before education and interculturalism . In this way, it will be possible to ensure the quality of learning in an egalitarian way, regardless of its social, political, economic and cultural conditions, since education is an ongoing process as an object of overcoming existing inequalities in society.

KEYWORDS: didactics, teacher, frontier, challenges, inclusion.

INTRODUÇÃO

Recentemente o estado de Roraima é retratado em várias reportagens de repercussão nacional e internacional. Estas abordam a questão da chegada de milhares de venezuelanos que fogem da fome e das condições sociais e econômicas de seu país. Em busca de sobrevivência, trabalho e educação, os imigrantes venezuelanos já somam um grande quantitativo em Roraima, sobretudo no município de Pacaraima. Tal cenário é impactante e ao mesmo tempo conflituoso, sobre o qual é necessário refletir e estabelecer ações por um projeto político de inclusão, respeito e equidade.

No campo educacional não é diferente, as escolas estão superlotadas de crianças, jovens e adultos venezuelanos estudando. Estes estudantes igual grande parte de seus familiares não falam a Língua Portuguesa, tendo este fator como mais um agravante no seu processo de inclusão e aprendizagem.

Nesse sentido, é oportuno refletir sobre as possibilidades de aprendizagem, haja vista que, se para os brasileiros a didática aplicada em sala de aula apresenta fragilidade, uma vez que o professor precisa se apropriar além de conteúdos já programados, de outros instrumentos que venham suprir a necessidade desse público, respeitando e

valorizando além da língua falada, todo aparato cultural que o povo Venezuelano traz em suas memórias.

É nesse viés que segue a discussão sobre a didática utilizada pelo professor. A qual pode ser entendida como disciplina de extrema relevância para a formação docente, e que não apenas se entenda como o funcionamento do processo de ensino, mas também, em como agir para que o futuro profissional conquiste a realização pessoal e o sucesso na aprendizagem dos alunos. Assim propõe-se o seguinte questionamento: **Qual a didática utilizada pelo professor que atua numa escola de fronteira, considerando a presente diversidade cultural oportunizando o processo inclusivo de todos?** Tal problema alimenta o objetivo de compreender a atuação do professor tendo a didática como fio condutor da prática educativa e analisar como acontece o processo de inclusão dos alunos venezuelanos na fronteira Brasil - Venezuela no contexto da Escola Municipal Alcides Lima.

No mundo contemporâneo as complexas relações sociais e interculturais requerem novas formas de elaborar o conhecimento no campo educacional. Para tanto, é necessário que ultrapasse a perspectiva monocultural e se estabeleça a perspectiva intercultural. Para Candau (2000, p. 55) uma “relação intercultural indica uma situação em que pessoas de diferentes culturas interagem, ou que requer tal interação. Essa relação entre diferentes sujeitos constitui o traço característico da relação intercultural”.

É com base nesse pensamento que se estabelece a visão de educação intercultural, Fleuri se apropriando da definição de Nanni(1998, p.50), explica como de define operacionalmente a educação numa perspectiva intercultural.

A educação intercultural promove inclusive a mudança no sistema escolar, defende a igualdade de oportunidades para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração do livro didático, assim como a adoção de técnicas e instrumentos multimedias.

Tal definição indica o reconhecimento do valor intrínseco em cada cultura, defendendo o respeito entre os diferentes grupos identitários. Nessa lógica, a escola precisa se reestruturar para atender as diferentes culturas.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente investigação ocorreu numa escola básica de Ensino Fundamental I e II, localizada na fronteira Brasil - Venezuela, no município de Pacaraima, Estado de Roraima. O aporte metodológico sustenta-se no estudo de caso. O método é compreendido como a trajetória de investigação e análise desenvolvida no processo desse estudo. Acerca do método estudo de caso o autor sugere interpretações quanto a sua aplicação, ao que Yin propõe para o método.

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno

e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (2005, p. 32-33).

Sabe-se que todo o processo de pesquisa é importante e deste faz parte às técnicas de pesquisa, que segundo Severino (2007) são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Assim como as entrevistas são consideradas técnicas de coletas de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados.

Quanto aos participantes do trabalho, foram entrevistados quatro professores de diferentes turmas/séries. A pesquisa embasa-se numa abordagem qualitativa, segundo a concepção de Ribeiro (2008, p.40), “pesquisar qualitativamente” “é, antes de qualquer outra definição, respeitar o ser humano em sua diversidade”.

Utilizou-se o instrumento de entrevista semiestruturada coletiva, esta por sua vez permitiu ao entrevistado responder mais livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões e a análise do discurso para interpretar os resultados. Como destaca Chizzoti (2010. P. 120), “o discurso é a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade”.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Adidática utilizada pelo professor numa escola de fronteira, o respeito à diversidade cultural existente na escola e a inclusão dos alunos estrangeiros são pontos importantes na análise do presente estudo. Conforme os dados coletados, numa amostra de 20%, a qual corresponde a (4) quatro professores que serão identificados nessa etapa como (R¹) e (R²), com faixa etária entre 25 e 35 anos. Duas professoras com formação em pedagogia e dois professores em licenciatura específica (R²), geografia e história.

As pedagogas (R¹) responderam de forma semelhante à primeira pergunta a qual se referia ao conceito de didática e qual o seu papel no processo de ensino e aprendizagem: “R¹: A didática é o ato de transmitir conhecimentos, na qual utilizamos diferentes técnicas. Ela é essencial no processo de ensino e aprendizagem por que é a partir do planejamento do professor que se atinge os objetivos da aula”. Os professores das disciplinas específicas responderam: “R²: A didática está ligada a prática pedagógica, é a metodologia adotada pelo professor. Na educação é necessária porque propicia o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem”. Assim, surge a necessidade de concebermos a didática como objeto da prática pedagógica, ou seja, objeto do próprio ensino, como aponta Pimenta (2000).

Se entendemos que a didática tem como objeto de estudo o *ensino*, tomado em

sua realidade prático-social, nos parece útil à res-significação da didática que se efetue um balanço sobre as pesquisas que têm sido realizadas nessa perspectiva pela didática e pelas demais ciências da educação. (p.24)

Observa-se nas respostas que a compreensão sobre didática é concebida como técnica de ensino. Para melhor explicar a tarefa da didática recorreremos à concepção da autora que considera dois pontos importantes:

Em primeiro lugar, tomar o ensino como prática social e compreender seu funcionamento enquanto tal, sua função social, suas implicações estruturais. Em segundo lugar, realizar uma ação auto reflexiva de olhar a si mesma como componente do fenômeno que estuda. (PIMENTA, p.63, 2000).

O sentido de didática para a autora ultrapassa as técnicas e a dimensiona numa perspectiva social, uma ação que necessita ser auto reflexiva tanto no sentido de componente de estudo quanto de ensino.

Nessa perspectiva, corroborando com a autora, Contreras (1999) propõe a didática como objeto inerente ao ato de ensinar, nesse prisma a didática também é concebida enquanto prática social em contextos sociais historicamente situados; “a didática é parte da trama do ensinar e, não numa perspectiva extrema que analisa e propõe práticas de ensinar” (p.18). Cabe destacar que essa percepção de didática possui caráter de transformação e emancipação durante o processo de relação prática da aprendizagem dos sujeitos envolvidos, ou seja, professores, alunos e sociedade.

Em síntese, a partir do entendimento do ensino na perspectiva da prática social, não podemos desconhecer as contribuições da psicologia para a didática. Nesse contexto, vislumbram-se as propriedades do ensino no contexto da prática social concreta capaz de enfrentar as relações de domínio, poder e exploração decorrentes dos interesses das diferentes classes sociais. Dado isso, Oliveira (2000) apresenta.

Sem necessariamente descurar da importância da contribuição da psicologia para a didática, essa posição procura ultrapassar os limites do entendimento do processo do ensino à luz das discussões sobre aprendizagem. A posição trata esse processo a partir da sua caracterização como uma prática social concreta, articulada a outras práticas sociais concretas da formação social brasileira. E aqui se enfatizam as propriedades em relação à realidade social mais ampla, cuja transformação das relações de exploração, opressão e dominação é assumida como um compromisso. (2000, p.144-145).

A psicologia aqui é compreendida como um conhecimento que contribui na intermediação do processo ensino e aprendizagem observando os contextos de relações sociais mais amplas, para isso o professor necessita se apropriar desse conhecimento na tentativa de ultrapassar os limites do entendimento à luz das discussões sobre aprendizagem.

Com relação à segunda pergunta que tratou sobre a atuação do professor numa escola de fronteira, o que deve priorizar no ato de ensinar tendo em vista o contingente de alunos venezuelanos?

“Os pedagogos responderam R¹: Observar o contexto inserido, as culturas presentes, considerar a necessidade de metodologias diversificadas, trabalhar com o lúdico envolvendo a todos”. Os outros professores R²: “Enfatizam que na escola de fronteira o papel chave é o trabalho com a diversidade e o ensinar não é só transferir conhecimentos, mas entender o outro, considerar a diversidade presente”.

Decerto, na tentativa de compreender o cenário da fronteira que se constitui em Roraima utilizamos a percepção de Camargo (2016);

Sobre a dinâmica das fronteiras, deve-se destacar que estas são lugares em movimento e de tempos e fluxos diferenciados. Constituem-se em espaços de passagem, ambientes de transição e de permanência. São também locais de sonho e de esperança, embora possa, também, se tornar em lugares de desilusões, dominação, subjugação e de violência. Enfim, é um espaço onde a alteridade se faz presente de muitas formas. (p.61-62)

Diante disso, o professor que atua numa escola fronteiriça necessita compreender sua dinâmica e seus anseios e isto está diretamente correlacionado ao tipo de clientela que atende. Sendo que está e seus objetivos devem delinear-se no seu projeto principal, o projeto político pedagógico. Sem tal compreensão e organização não se pode desenvolver uma didática numa perspectiva inclusiva.

Observa-se que há um reconhecimento por parte dos professores quanto à diversidade e que esta deve ser trabalhada de uma forma humanizada, numa possibilidade de favorecimento do trabalho docente no ato de ensinar. Para compreendermos melhor apontamos a função da didática segundo a autora;

Enquanto área da pedagogia a didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educativa em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva (PIMENTA, p. 53, 2000).

É a partir desse pensamento que se desenvolve tal reflexão, que as novas possibilidades da didática emergem de investigações sobre o ensino enquanto prática social viva. Aqui se evidencia a prática pedagógica na referida escola enquanto prática social que subentende emergir como inclusiva.

Na pergunta três: Quais os principais desafios e possibilidades no processo de ensino de alunos com diferentes contextos culturais? Todos os professores (R¹ e R²) responderam enfatizando os seguintes pontos: “Dentre os muitos desafios como a questão da adequação curricular, o maior deles nesse contexto é a língua falada e escrita, já que não dominam o espanhol e seus alunos são em sua maioria venezuelanos”. Dito isso, buscamos compreender tais desafios sob a ótica de Sena (2001) “os alunos têm sido treinados para conhecer as filigranas gramaticais. Enquanto

isso, o seu desempenho linguístico desejável fica prejudicado, pois são incapazes de se comunicar, escrita ou oralmente, com o mínimo de clareza”. (p.62).

Por outro lado, cabe destacar a importância da reflexão docente em um contexto de diversidade cultural, uma vez que para enfrentar os desafios apontados acima pelos entrevistados precisamos nos apropriar da ideia de educação intercultural como objeto de relação entre teoria e prática entre os diversos atores envolvidos.

Trata-se da necessidade de mudança de comportamento em relação à forma como vemos e tratamos cada indivíduo que faz parte do nosso convívio, mas que pertence à raça, religião, etnia etc., diferente da nossa. A educação intercultural propõe uma relação sincera e visível entre os atores educacionais, teoria e prática, na perspectiva de recuperar a visão complexa e sistemática de todas as produções de conhecimento. (SILVA, 2010, p. 213)

Os professores expõem que há na “diversidade” uma oportunidade de trabalhar numa nova perspectiva, a exemplo a interdisciplinaridade, priorizando conteúdos que possibilitem mais interação entre os alunos, ainda que enfatizem ser uma tarefa difícil, pois a comunicação entre professores e alunos é precária por não entenderem algumas palavras e seus significados na língua nativa deles. No entanto, reconhecem que é uma grande oportunidade de troca entre as culturas, pois enquanto ensinam também aprendem, os estimulam a pesquisar com mais frequência de modo que haja uma complementação ao que foi planejado inicialmente.

CONSIDERAÇÕES

O município de Pacaraima abriga diversos povos, entre estes destacam-se os imigrantes venezuelanos, somando um número relevante de matriculados na escola em destaque. No entanto, não evidenciamos que há de fato uma inserção igualitária, com respeito às diferenças culturais, hábitos, crenças, costumes e valores. Uma vez que esses alunos têm a língua como fator de exclusão junto aos demais.

Evidencia-se que os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto de ensino buscam novas possibilidades, pois corroboram para que se reflita sobre a proposta de didática que promova o trabalho do professor que atua na escola fronteiriça. Nesse sentido, buscamos compreender uma breve definição de fronteira como espaço dinâmico das diversas relações sociais e culturais.

A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais. (RAFFESTIN, 2005, p 13).

Para o referido autor a fronteira representa realidades vivenciadas codianamente caracterizando-se como um sistema biossocial, cujo significado relaciona-se a

interação de fatores biológicos e sociais.

Contudo, há necessidade de conscientização sobre a constante da reflexão que o professor realiza na prática, pois é nas atividades cotidianas que se tomam decisões, mediante situações concretas com as quais se depara. Então, a partir disso constroem-se novos saberes, tal reflexão precisa “ultrapassar a reflexão da ação imediata possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. Esse movimento prático-teórico-prático”. (PIMENTA, 1994a). Ou seja, configurar a possibilidade de o professor criar novos hábitos pode ser proposto no processo de formação continuada, como forma de superação dos desafios.

Diante do exposto, compreender a didática na prática docente no seu processo de atuação na escola de fronteira é perceber a necessidade de integração social, cultural e linguística entre os sujeitos que integram as relações sociais, ou seja, professores e alunos. Portanto, é necessário que se construa políticas de reconhecimento cultural e incentivo à diversidade linguística, pois só assim teremos uma escola intercultural, bilingue e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, Leila Maria. Tese: **Fronteiras e Atravessamentos Éticos e Morais da Cultura Brasileira em Ambientes Escolares: Estudo de Caso do Ethos Nacional em uma Região de Fronteiras Amazônicas**. São Paulo, PUC/SP, 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CONTRERAS. Domingo, José. **Enseñanza, curriculum y professorado-introdución crítica a La didática**. Madri: Akal, 1990.
- FLEURI, Reginaldo Matias (1998^a) (org) **Intercultura e Movimentos Sociais**, Florianópolis: MOVER/ NUP.
- NANNI, Antonio (1998), **Leducacione interculturale aggi in itália**, Brecia: EMI.
- OLIVEIRA, M.R. Neto. Sales. **A Pesquisa em Didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica.**/ Selma Garrido Pimenta (Org.) – 3. ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores—unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994^a.
- _____. **Para uma Re-significação da Didática – Ciências da educação, pedagogia e didática** (uma revisão conceitual e uma síntese provisória), São Paulo, 3.ed. Cortez, 2000.
- RAFFESTIN, Claude. Prefácio. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). **Território sem limites**. Campo Grande: UFMS, 2005.
- RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** – 23 ed. Revista Atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Zenete Ruiz da. **Educação e interculturalidade**. Revista Espaço Pedagógico, v17, n2, Passo Fundo- PR, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A) DA UFPE

Katiane Cibeles de Souza

Universidade Federal de Pernambuco

katebebely@gmail.com, becca.bandeira@gmail.com, mouradayse@yahoo.com.br

Rebeca Bandeira dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

katebebely@gmail.com, becca.bandeira@gmail.com, mouradayse@yahoo.com.br

Dayse Moura Cabral

Universidade Federal de Pernambuco

katebebely@gmail.com, becca.bandeira@gmail.com, mouradayse@yahoo.com.br

RESUMO: Este estudo teve por objetivo analisar a importância que a disciplina Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil tem no processo de formação inicial do (a) pedagogo (a) da UFPE. Com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira através da Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos a necessidade e a importância de buscar estratégias de ensino, que nos ajudem a construir práticas que contemplem e valorizem o ensino. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a entrevista semiestrutura com oito alunos (as) que cursaram a referida disciplina. Identificamos que os (as) estudantes apresentaram um sentimento de pertencimento e respeito à nossa construção histórica e às

diferenças existentes, no qual o currículo etnocêntrico inviabiliza e insiste em ocultar, esse sentimento é construído à medida que, os (as) estudantes aprofundam conceitos e discussões sobre a temática, refletindo diretamente nas práticas pedagógicas às tornando inclusivas, dosadas com respeito e valorização. Buscamos promover reflexões sobre as contribuições que a mesma proporciona para a construção de novos olhares que corroborem para um ensino com práticas pedagógicas antirracistas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Relações Etnicorraciais, Formação Docente do (a) Pedagogo (a), Práticas Pedagógicas Antirracistas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo colaborar com a discussão em relação à relevância do estudo sobre a Educação das Relações Etnicorraciais no processo de formação do (a) pedagogo (a) da UFPE. Após cursarmos a disciplina Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil – (ERER), no curso de Pedagogia, pudemos perceber a importância de compreendermos sobre essa temática, pois com base nas contribuições que a mesma nos trouxe, observamos as mudanças em nossas concepções sobre as relações Etnicorraciais na

sociedade brasileira e suas implicações no contexto escolar. Os saberes adquiridos nos possibilitaram refletir sobre nossas práticas docentes, nossas posturas e procedimentos discriminatórios que repercutem na ação pedagógica; proporcionando-nos a construção de estratégias e práticas docentes promotoras da equidade racial.

A disciplina Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil foi criada em 2012, na condição de disciplina eletiva, com carga horária de 60 horas, criada e ofertada por uma professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação da UFPE. Identificamos que foi a primeira disciplina no currículo do curso de Pedagogia a abordar a especificidade da educação das relações etnicorraciais de forma aprofundada em toda a sua carga-horária. Tivemos a oportunidade de cursá-la quando estávamos no 8º período. Destacamos que durante toda a nossa formação, até aquele momento, não tínhamos estudado nas demais disciplinas temas tais como: o mito da democracia racial e suas consequências para as relações no Brasil; a teoria do embranquecimento e as implicações para a construção e afirmação das identidades raciais; o continente africano, representações, reinos, produções culturais e científicas de diferentes países da África, sobre o conceito de preconceito racial, discriminação racial e as implicações do racismo no espaço escolar.

Analisamos os motivos que levaram os estudantes a cursar a referida disciplina, como também, identificamos as contribuições da mesma na formação do (a) professor (a) e em que medida a disciplina EREER possibilitou a compreensão sobre o processo de construção de identidades raciais dos (as) discentes. Historicamente, grande parte dos (as) professores (as) é formada através de uma visão eurocêntrica, homogeneizadora, linear e monocultural. Essa imposição nos currículos faz com que valores, saberes e culturas oriundas de outros grupos étnicos e raciais da sociedade brasileira sejam ignorados, invisibilizados nos processos formativos dos (as) estudantes (GOMES, 2012).

Observa-se que o currículo eurocêntrico valoriza e privilegia a cultura europeia, em questão de gênero, valorizando o homem, heterossexual e cristão. Essa é a composição geralmente, presente nos currículos e nas atividades escolares. Outras culturas e saberes como: indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, por exemplo, são excluídas nos currículos escolares. Consequentemente, ausentes também nos processos de formação inicial e continuada dos (as) educadores (as). Assim, 12 anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, que obriga os estabelecimentos de ensino a trabalharem sobre a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, questionamos qual a contribuição de uma disciplina de cunho antieurocêntrico, nomeada Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil para a formação do (a) pedagogo (a) na UFPE? O que os alunos egressos da disciplina dizem sobre cursar a mesma? Essas questões nortearam nosso trabalho, no qual almejamos saber a importância dessa disciplina na formação dos (as) pedagogos (as), pois consideramos que esse componente curricular presente no processo formativo de professores (as) poderá contribuir para mudar as práticas eurocêntricas enraizadas nas escolas e em nossa sociedade.

A formação do (a) pedagogo (a) pode contribuir para a mudança deste contexto segregador. Muitos docentes ainda terminam suas formações sem ter a oportunidade de problematizar, refletir e reconhecer a importância de contemplar no espaço escolar o trabalho com a diferença e a diversidade de culturas existentes na sociedade brasileira, em consequência, dificilmente serão capazes de transformar de forma crítica suas práticas, reproduzindo práticas monoculturais e eurocentradas. O processo de formação dos profissionais da educação precisa propor metodologias que valorizem e que criem espaços para a reflexão e a construção de novas pedagogias inclusivas e promotoras da equidade.

Faz-se necessário um processo de formação docente que favoreça, que negros e não negros construam uma identidade etnicorracial positiva, para isso, é preciso que a Educação das Relações Etnicorraciais no Brasil seja compreendida como um processo inclusivo, que busca valorizar as contribuições significativas que essas relações deram para a construção da sociedade brasileira. Esse processo inclusivo busca também, promover a equidade entre brancos e não brancos. A Lei 10639/03 é fruto da luta e das muitas reivindicações do Movimento Negro, ela modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/96) e tornou obrigatório nas escolas dos ensinos fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que deve incluir conteúdos como História da África e dos africanos, a Luta dos negros no Brasil, a Cultura negra brasileira e o Negro na formação da sociedade nacional, ressaltando a importância e a contribuição do povo negro nas diversas áreas pertinentes à História do Brasil. Sendo assim, a formação do (a) pedagogo (a) é fundamental e de grande significância para a mudança do atual contexto, muitos educadores ainda se sentem inseguros para falar sobre diversidade e diferença e com isso, não transformam suas práticas e consequentemente o contexto escolar também não se transforma em um espaço de inclusão. Sendo a formação docente uma área de grande importância para a construção de valores sociais, culturais, políticos e econômicos dos cidadãos (ãs) que a escola pretende formar, Gonçalves (1985) ressalta o poder das escolas, analisando que o preconceito racial e a discriminação se proliferam, nelas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico, entendido como a materialização da prática pedagógica, vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira. Sobre tal aspecto, Cavalleiro afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

Então, em meio às lutas por uma prática docente não reprodutora de preconceitos,

surtem as políticas públicas. Como política pública, as Diretrizes Curriculares agem como ações que conectam e dialogam com a pluralidade cultural existente na realidade social, valorizando um contexto histórico que historicamente foi omitido, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais orientam a formação com respaldo na implementação e no desenvolvimento de suas bases curriculares (BRASIL, 2005). Uma identidade de formação é articulada com o currículo, pautada nas proposições e especificidades que o mesmo propõe. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 introduz novas orientações para a formação dos profissionais da Educação Básica, ainda que muitos desses encaminhamentos se distanciem dos almejos dos movimentos sociais e da sociedade como um todo, é imprescindível reconhecer a importância da legislação e do cumprimento da mesma.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, apoiamos-nos na abordagem qualitativa, que segundo MINAYO (2007), “[...] se ocupa, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, trabalhando assim [...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Quanto aos instrumentos, primeiro aplicamos um questionário que continha espaço para a identificação dos sujeitos em relação ao turno e período em que estavam matriculados, faixa etária e outras informações. Esse questionário serviu como base para a seleção dos sujeitos que participariam da entrevista. Optamos pela entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2007), é composta de perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado uma flexibilidade na dinâmica das questões. A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação da UFPE e os sujeitos foram os (as) estudantes de Pedagogia, egressos da disciplina Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil, do período 2015.1, turma noite, que tiveram interesse e disponibilidade para contribuir com a pesquisa. As entrevistas foram aplicadas no mês de outubro. Foram entrevistas oito pessoas, sendo quatro homens: um que trabalha na área de educação e três não; e quatro mulheres: três que trabalham na área de Educação e uma não. Aplicamos também, uma entrevista com uma das professoras universitárias que criou a disciplina Educação e Relações Etnicorraciais no Brasil, para sabermos como ocorreu todo o processo.

Para a análise e tratamento dos dados coletados, utilizamos a análise temática de conteúdo. De acordo com Franco (2005), “é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, que expressa um significado e um sentido”. (idem, p.13). Ainda segundo o autor, “a interpretação e tratamento dos resultados obtidos, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas”. (FRANCO, 200, p. 78). Deste modo, buscamos filtrar nos conteúdos coletados, através da transcrição das falas gravadas, a categorização e a

interpretação, como etapas imprescindíveis para o processo de análise temática de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A disciplina ERER no currículo do curso de Pedagogia da UFPE

Ao realizamos a entrevista com a professora Dayse Moura, negra, que faz parte do Departamento de Método e Técnicas de Ensino – DMTE, da Universidade Federal de Pernambuco, direcionamos quatro questionamentos. Perguntamos como surgiu o interesse em criar a disciplina ERER no Brasil, ela nos respondeu que:

“A partir de 2010 quando ingressei na universidade percebi a lacuna no currículo do curso de Pedagogia a necessidade específica para trabalhar sobre a Educação das Relações Etnicorraciais justamente pela relevância no curso de Pedagogia e pela necessidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que os professores tinham que ter uma formação para poder implementar essas legislações que de fato muda a Lei de Diretrizes e Bases – LDB na sala de aula”.

A disciplina ERER no Brasil foi apresentada como uma eletiva no colegiado do departamento, que obteve a aprovação e no ano de 2012.1 ela passou a ser oferecida aos alunos do curso de Pedagogia e aos alunos de Licenciaturas diversas até o momento. Quando questionada sobre o processo de inserção da disciplina, ela respondeu que *“A disciplina sempre foi bem aceita pelos alunos, não havendo nenhuma objeção por parte da sua equipe de trabalho e do departamento ao qual faz parte”*. Para a docente, a formação é imprescindível para que possamos mudar conceitos, posturas, procedimentos, atitudes e, precisamente no trato com o racismo, que no Brasil tem um modo multifacetado, ou seja, ninguém se assume como racista, mesmo sabendo que o racismo é crime e que a toda hora e a todo instante pessoas estão sendo vítimas desse crime que muitas vezes é silenciado. Com isso, é importante entender como ele se manifesta e perceber o dano que ele causa para a subjetividade do sujeito negro e não negro e também as implicações do racismo nas questões políticas, econômicas e sociais não só para os (as) pedagogos (as), mas para todos profissionais, toda a sociedade, isso é imprescindível para que possamos construir um mundo melhor, uma sociedade sem discriminação e sem racismo, no qual as pessoas respeitem as diferenças e que busquem conviver de maneira democrática. Em relação à intencionalidade da disciplina, a resposta foi a seguinte:

“Ela visa contribuir com o processo formativo do educador, do pedagogo, pois este forma opinião, forma pessoas e a educação tem um papel imprescindível para a mudança de atitudes e procedimentos, principalmente, para a descolonização das mentes, descolonização das percepções racista e escravocrata e da perspectiva do currículo eurocêntrico que se tem e que se desenvolve. Objetivou também, a importância de se divulgar e de falar sobre diferentes culturas, a contribuição do povo negro e indígena para a construção da riqueza do país, para a construção da cultura, o que foi o processo abolicionista e pós-abolicionista, como vive a população negra está sendo vista hoje, a especificidade da mulher e da mulher negra, das

crianças, dos quilombolas e dos povos indígenas, trazendo essas culturas tão ricas e que de certa forma são invisibilizadas, silenciadas no currículo pelas relações de poder”.

Afirma também o quanto é essencial o comprometimento por parte dos profissionais da educação em discutir e divulgar a questão das relações raciais existentes no nosso país, promovendo uma nova postura diante do currículo colonizador que é vivenciado no âmbito educacional. A seguir vamos discutir sobre o que pensam os (as) estudantes de Pedagogia da UFPE sobre a disciplina ERER no Brasil. A entrevista com os (as) estudantes foi formada por sete perguntas semiestruturadas. A seguir apresentamos os quadros com as respostas dos sujeitos que participaram da pesquisa. O primeiro ponto para discussão é sobre os motivos que levaram os (as) alunos (as) a escolherem cursar a disciplina. As diferentes respostas estão apresentadas no quadro a seguir:

Categorias	Sujeitos	Total
Disponibilidade	1	1
Curiosidade	1 e 3	2
Experiência na área	2,7 e 8	3
Ausência da temática no currículo	2,4 e 8	3
Importância da temática para formação	3,4,5,7 e 8	5
Pertencimento Racial	3 e 5	2
Aprofundamento na temática	5,6 e 8	3

QUADRO 1: Motivos que levaram os alunos à escolha da disciplina ERER no Brasil.

Como pode ser observado na tabela, o motivo principal que levou os estudantes a escolherem cursar a disciplina ERER refere-se à importância dessa temática para a formação do professor, como podemos ver no depoimento do sujeito 5 abaixo:

“Bem, eu escolhi porque além de ser lei o ensino da história da África, dos afrodescendentes, eu acredito que pra mim também como aluna descendente da África seria muito interessante como futura pedagoga, estudar essa disciplina né. Ter conhecimentos mais aprofundados na área”. (Sujeito5)

Para Freire (1996), o educador precisa compreender que, ao ensinar, está de alguma forma intervindo na realidade dos seus alunos e do mundo e “que em seu contínuo processo de formação, deve criar espaços de inclusão e de participação”. (CAVALLEIRO, 2000). A importância da temática na discussão foi o primeiro motivo seguido da ausência da temática no currículo, como pode ser observado na fala a seguir:

“Eu acho que é uma lacuna dentro do currículo, do curso de pedagogia... Ela é uma disciplina que realmente devia ser obrigatória... eu particularmente senti uma necessidade de cursar”. (Sujeito 4)

Diante da fala do sujeito 4 e do relato da professora Dayse, comprova-se que há a necessidade de compor no currículo acadêmico uma disciplina que discuta sobre a história e saberes das culturas africanas, indígenas, afro-brasileira e quilombolas, que durante muito tempo foram negadas e omitidas, dificultando uma nova postura pedagógica crítica por parte dos professores no espaço escolar e em outros espaços de relações humanas. Segundo Munanga (2005), mesmo que inconscientemente, reproduzimos preconceitos que transpassam nossa sociedade, por sermos frutos de uma educação eurocêntrica e monocultural, que compromete o papel do educador no processo de formação e construção da cidadania, pois o currículo escolar está diretamente ligado às relações de poder.

Outros motivos se relacionam respectivamente com o pertencimento racial, a curiosidade e a disponibilidade, como podemos destacar nas falas a seguir:

“Primeiro lugar porque sou de família negra e eu dou muito valor ao negro em todos os sentidos não só por cor de pele isso não tem nada a ver (...)”. (Sujeito 3)

“(...) a gente não tem o costume de trabalhar em sala de aula, eu nunca trabalhei em sala de aula com meus alunos quando eu estagiei e nem nunca vi isso em sala de aula, nunca vi nada, até porque eu tenho 36 anos hoje e naquela época a gente não via nada sobre isso, uma questão muito nova para mim, vamos dizer assim, e ao chegar na universidade eu vi que é novo isso e eu quis vê como se daria isso, como vai ser isso?(...)”. (Sujeito 1)

Observamos nas falas acima, que por ser negro e de família negra; e por curiosidade, os estudantes demonstraram interesse em conhecer e se aprofundar sobre a temática, sobre a história do continente africano e de seus descendentes. E através dos conhecimentos adquiridos na academia, eles se sintam preparados para trabalharem com as questões Etnicorraciais com seus alunos, pois a postura do professor diante das questões sociais é importante. (FREIRE, 1996).

Os estudantes durante as entrevistas reforçaram que apesar da história e imagem dos negros serem construídas de maneira negativa, a disciplina contribuiu para uma desconstrução da visão do negro como uma raça sempre explorada pelos colonizadores e hoje a situação do negro em nossa sociedade é diferente, pois estão alcançando, garantindo sua autonomia, em variados espaços excludentes, que não permitiam os negros de fazerem e se sentirem parte de nossa sociedade. Isso proporciona uma valorização, uma autoestima, um crescimento pessoal e profissional nos espaços de atuação que os negros estão inseridos, o que é confirmado pelo sujeito 3;

“Muitas vezes eu tinha vergonha dos meus pais porque ele era bem pretinho e a minha mãe clara, aí eu não tinha o entendimento tá entendendo. (...) a disciplina Contribuiu para meu crescimento não só profissional, mas o meu crescimento pessoal, como pessoa, ser humano”.

Outro para a discussão foi sobre o que os estudantes destacam em relação a aprendizagem significativa durante a disciplina EREER no Brasil. Retratamos as diferentes respostas no quadro abaixo:

Categorias	Sujeitos	Total
Autoquestionamento e Reflexão	1 e 8	2
História do continente africano	2,3,4,5 e 7	5
Cumprimento de Leis	4	1
Branquitude e Branqueamento	5	1
Conhecimento/Valorização da Cultura	5 e 6	2
Escolarização dos/as negros/as no Brasil	7	1
Preconceito na Linguagem	8	1

QUADRO 2: Construção de aprendizagem significativa pelos estudantes durante a disciplina EREER no Brasil.

Podemos perceber na tabela, que a maioria dos estudantes respondeu que teve como aprendizagem significativa, o conhecimento e valorização sobre a história do continente africano e o autoquestionamento e reflexão sobre a temática das relações Etnicorraciais, como destacamos nas falas dos sujeitos abaixo:

“(...) Falando do continente, a primeira aula que ele deu do continente africano, a gente tem aquela visão só de pobreza, mas a gente sabe que a África num é só isso, tem a parte que é rica né? (...)” (Sujeito 5)

“Digamos que, não ou nem pelo lado pedagógico, digamos que, abriu os horizontes, (...) essa principalmente é um campo minado, porque você vai dizer: Opa...como eu vou dizer, como ensinar meu aluno olhando pelo lado pedagógico, como dizer ao meu aluno como não dizer, o que fazer? Como é que tá? Como é que não tá? Então, como me comportar, como fazer pra defender?”. (Sujeito1)

Observamos nas falas dos sujeitos que é primordial para o pedagogo em formação conhecer e se aprofundar sobre a história, as regiões, as etnias e as culturas do continente africano e que a partir dos conhecimentos adquiridos, os profissionais da educação possam valorizar a cultura africana e levantar questionamentos diante das posturas e práticas pedagógicas racistas e discriminatórias que ocorrem na escola e em outros espaços de convívios desses profissionais. Essas práticas podem ser de cunho verbal, onde o preconceito é embutido, ou corporal, em que estas humilham e excluem os negros de espaços de socialização dos brancos. Outro questionamento foi se a disciplina ajudou os estudantes a elaborarem atividades no combate à discriminação, preconceito e racismo e se a mesma facilitou para a implementação da Lei 10.639 nas práticas pedagógicas. Exibimos no quadro abaixo as diversas respostas dos estudantes:

Categorias	Sujeitos	Total
Maquiamento do preconceito (bullying)/ Mito da Dem. Racial	1	1
Aprender a discutir a temática (ter postura antirracista)	1,2,3,4,7 e 8	6
Escassez de material	1,3,5 e 6	4

Grande contribuição das leis ao conhecê-las	2,3,7 e 8	4
Como trabalhar EREER	3,4,5,6,7 e 8	6

QUADRO 3: A contribuição da disciplina para a formação dos estudantes.

Diante do quadro exposto, podemos perceber que a maioria dos estudantes informou que a disciplina contribuiu para refletirem sobre como trabalhar as EREERs, podemos relacionar também com a aprendizagem que proporciona conhecimentos para discutirem a temática de maneira segura, o que é exposto nas falas a seguir:

“(...) Saber como lidar com isso. Vê os conteúdos. Aprender a analisar os livros didáticos, se eles trazem elementos que confirmem ainda o preconceito ou não. E a gente tem né?... São elementos que são importantes, mas não é só a lei é uma questão que envolve todo o currículo escolar. E a postura do professor tem que ser outra, porque não dá pra continuar do mesmo jeito. (...)”. (Sujeito 5)

“(...) Ela (a disciplina) me ajudou a implementar a lei abertamente através das relações de convívio e postura dentro da própria academia (na sala e nos corredores) e em outros espaços que há as relações humanas”. (Sujeito 2)

As falas enfatizam um processo de construção que dialoga com o olhar do (a) pedagogo(a) sobre suas práticas, uma preocupação em não reproduzir práticas eurocêntricas que privilegiam uns em detrimento e negação do outro. As duas outras categorias mais levantadas pelos estudantes foram: escassez de material e a grande contribuição das leis, que ao conhecê-las, a maioria dos estudantes afirmou a importância da disciplina apresentar e discutir as leis, como podemos perceber na fala do sujeito 2 citada acima concluímos a necessidade de discutir a legislação que deve ser devidamente cumprida, porém, o seu cumprimento requer conhecimento, reconhecimento e acima de tudo cautela afim de evitar práticas que impulsionem os estereótipos e a discriminação racial. O último ponto para a discussão traz outros elementos apontados pelos estudantes a partir dos estudos da disciplina EREER no Brasil. As diferentes respostas estão expostas no quadro a seguir:

Categorias	Sujeitos	Total
Obrigatoriedade da disciplina	1,3 e 8	3
Investimento da temática na Ed. Infantil	4	1
Docentes que ministram a disciplina são negros/as	5	1
Pesquisas da área serem mais divulgadas	8	1

QUADRO 4: outros elementos apontados pelos estudantes a partir dos estudos da disciplina EREER no Brasil

Nessa questão a maioria dos estudantes apontou que a disciplina deveria ser obrigatória no currículo de pedagogia, pois a discussão sobre a temática é de grande

relevância para os pedagogos em processo de formação, o que é evidenciado na fala do sujeito 1;

“(...) a disciplina é muitooo..., muito rica é muito interessante que pena que é pouco tempo, que pena que é apenas um período, apenas uma eletiva, seria bom se ela fizesse parte da grade curricular (...)”. (Sujeito 1)

Foi citada também, a falta de investimento da temática na Educação Infantil, expressando a preocupação por parte do estudante em discutir sobre a questão Etnicorracial com crianças de 0 a 6 negras, pois é no espaço escolar que ocorrem seus primeiros contatos com preconceito, racismo e estigmas que as negativam, inferiorizam. E é através de posturas antirracistas e não discriminatórias colocadas e prática pelos professores que as crianças de fato poderão compreender e construir sua identidade racial, pois desde a infância, somos educados e condicionados a “hierarquizar as classificações sociais, culturais, raciais, de gênero entre outras” (GOMES, 2005). Outros levantamentos foram sobre: os (as) docentes que ministram a disciplina serem negros (as) e demonstrarem ser os únicos interessados e comprometidos com a valorização histórica dos negros no contexto brasileiro; e a necessidade de divulgação de pesquisas da área, obtendo mais amplitude para auxiliar outros estudantes, pesquisadores interessados com a temática das relações etnicorraciais.

CONCLUSÕES

Analisando as categorias levantadas através dos discursos dos estudantes, podemos perceber que a disciplina contribui para a formação docente à medida que, apresenta aos estudantes conhecimentos sobre conceitos e discussões que concernem a Educação e as Relações Etnicorraciais. Acreditamos que essa construção de conhecimentos antirracistas parte de um aprofundamento na temática refletindo diretamente nas práticas pedagógicas às tornando inclusivas e dosadas com respeito e valorização.

Conscientes do desafio de atuar contra um currículo que oculta o valor das histórias do negro, do indígena, da construção histórica brasileira e a importância das relações Etnicorraciais nessa construção, ressaltamos que os estudantes afirmaram a dificuldade de discutirem sobre a temática, e uma das bases norteadoras desse desafio é a falta de conhecimento sobre, além da cautela em não reproduzir preconceitos e estereótipos que nos foram transmitidos em meio a uma educação elitista e excludente. As discussões norteadoras expostas pretendem contribuir com a formação do (a) educador (a) e do (a) educando (a), para que todos possam agir no mundo, como sujeitos emancipados. Enxergar e valorizar a pluralidade cultural existente na construção de nossa identidade é um ponto base e norteador para que possamos evoluir como sujeitos ativos em nossa própria cultura e em respeito às culturas viventes.

REFERÊNCIAS

Anais do Fórum de Educação – Pedagogo: que profissional é esse. Coordenação de Dolores Maria Borges de Amorim. Belo Horizonte: Fae/CBH/UEMG, set/2002. Parte I – Conferências. 27

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** *Parecer nº 5/2005.* Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 28. jun. 2015.

_____, **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** *Resolução 1/2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 28. jun. 2015.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. 1 a 4. Ciclos - Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1997.

_____. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2003.

_____. Lei nº. 11.645/2008. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.** Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2008.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Educação e Poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Summus, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Final.** 2010. Brasília: 164 p.

Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª edição :Liber Livro Editora, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, N. L. **Alguns termo e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: educação anti-racista: caminhos pela Lei nº 10.639/03. Coleção Educação para Todos, 2005.

_____. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículos sem fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MINAYO, M.C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26ª Ed- Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. P. 24.

MUNANGA, K. **Identidade, cidadania e democracia: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994 p. 177-187.

A DISLEXIA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPB

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira

Universidade Federal da Paraíba, Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicopedagogia.

Ismaelly Batista dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba, Mestra em Ciência da Informação, Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicopedagogia e Arquivista.

Izabela Medeiros de Brito

Universidade Federal da Paraíba, Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicopedagogia.

Maria Aparecida da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Acadêmica do Curso de Bacharelado em Psicopedagogia.

Geovaní Soares de Assis

Universidade Federal da Paraíba, Professora Adjunta II do Departamento de Psicopedagogia, Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação.

RESUMO: A dislexia é caracterizada por dificuldades de reconhecimento de palavras, de soletração, decodificação, lentidão na leitura e na escrita, inversão de letras e números e problemas de memorização. Esse transtorno vem se tornando cada vez mais comum em pessoas de nosso convívio, e não afeta apenas a pessoa que apresenta o transtorno, mas todos em sua volta. O professor, sendo a pessoa que cotidianamente está em contato com a criança em sua progressão no aprendizado deve estar preparado para observar e lidar com tal condição. Diante disso, a discussão que

pretendemos desenvolver nesse artigo recai sobre a interpretação conceitual da dislexia na visão dos estudantes dos cursos de licenciatura da UFPB, com o objetivo de investigar a percepção acerca da temática e identificar o nível de concepção contextual, promovendo assim o esclarecimento da problemática em questão e um suporte as pessoas que apresentam esse transtorno em seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Concepção Conceitual. Licenciatura. Aprendizagem.

ABSTRACT: Dyslexia is characterized by difficulties in words recognition, spelling, decoding, slowness in reading and writing, reversal of letters and numbers, and memorization problems. This disorder is becoming more and more common in people of our conviviality, and not only affects the person who present it, but everyone around. The teacher, being the person who is in daily contact with the child in the learning progression, must be prepared to observe and deal with such condition. Therefore, the discussion that we intend to develop in this article uses the conceptual interpretation of dyslexia in the view of graduate students of UFPB, objectfying to investigate the perception about the theme and to identify the level of contextual conception, promoting clarification of the problem in question and support the people who present this disorder in their learning

process.

KEYWORDS: Dyslexia. Contextual Conception. Graduate Students. Learning Process.

1 | INTRODUÇÃO

Indicada como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é o quadro de maior incidência em salas de aula, em que a pré-escola é de certa forma, um divisor de águas para o reconhecimento do distúrbio.

A visível facilidade com a qual a maioria das crianças aprende a ler contrapõe fortemente com o impasse de um subgrupo excessivamente grande de crianças que buscam associar o significado de palavras impressas. De acordo com a definição da International Dyslexia Association (IDA, 2002), tal dificuldade ocorre “apesar de haver uma habilidade intelectual adequada e uma exposição a uma educação efetiva”.

A dislexia como transtorno também tem por característica as dificuldades de reconhecimento de palavras, no momento de soletração, na decodificação dos signos, lentidão no processo de leitura (em voz alta ou silenciosa) e na própria escrita, além de estar presente atividades atípicas de inversão de letras e números geralmente ligados a problemas de memorização.

O fracasso do desenvolvimento da leitura fluente (capacidade de ler um texto não somente com precisão, mas com rapidez e expressão adequada) também é uma característica do distúrbio que persiste na em etapas da vida como adolescência e vida adulta. Alguns estudos do campo da neuropsicologia apontam que a dislexia tem fator ligado a uma condição hereditária decorrentes de alterações genéticas e no padrão neurológico.

Dislexia é uma palavra que deriva da junção de dois vocábulos gregos: “*dus*”, que significa “difícil, mau” e “*lexis*” traduzido como “palavra” entendido no sentido de aprendido (MOURA, 2006). Seria, portanto, uma dificuldade no aprendizado da palavra escrita.

Ante o exposto um ponto agravante mediante o atual contexto educacional, em que o professor, mal remunerado, desvalorizado, desestimulado, acumula para si inúmeras tarefas, às vezes mais de um emprego para suprir suas necessidades básicas. Temos que o apoio na capacitação continuada, na interação multidisciplinar, no apoio governamental, institucional e da sociedade formará uma base sólida para que nossas crianças tenham a melhor atenção, tanto em escolas particulares quanto públicas. Isso permitirá que sinais de dislexia não sejam entendidos ou diagnosticados e maneira equivocada, bem como isto se aplica para que não se rotule como disléxico qualquer criança com dificuldade transitória de aprendizado ou mesmo aprendizado tardio, em ritmo diferente do de outras crianças da mesma faixa etária (MACHADO, 2012).

Cada caso de dislexia em crianças merece ser tratado como único e uma consulta com um psicopedagogo é imprescindível para descobrir soluções que ajudam no aprendizado. Além de traçar um diagnóstico determinado para cada criança, pois existem vários níveis de dislexia, o psicopedagogo vai orientar sobre estratégias de como lidar com a dislexia em casa e na escola, e se há precisão ou não de exames clínicos ou acompanhamento de um fonoaudiólogo.

O professor, sendo a pessoa que cotidianamente está em contato com a criança em sua progressão no aprendizado deve estar preparado para observar, e, segundo Menezes (2007, p.40) “fazer uma triagem”. Diante disso, a discussão que pretendemos desenvolver nesse artigo recai sobre a interpretação contextual da dislexia na visão dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 | APORTE TEÓRICO

A dislexia vem sendo descrita na literatura como uma dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (BLASI, 2006). Caracteriza-se por uma leitura e escrita marcadas por trocas, omissões, junções e aglutinações de grafemas; confusão entre letras de formas vizinhas, como em *mato* por *nato*; confusão entre letras relacionadas a produções fonéticas semelhantes, como em *trode* por *trote*, *popre* por *pobre*, *galçada* por *calçada*; omissão de letras e/ou sílabas, como em *entrando* por *encontrando*, *gera* por *guerra*; adição de letras e/ou sílabas como, por exemplo, em *muito* por *muito* ou *guato* por *gato*; união de uma ou mais palavras e divisão inadequada de vocábulos, como é possível verificar em *eraumaves* (era uma vez) e *a mi versario* (aniversário) (MASSI, 2007).

As explicações para esses fatos têm duas bases: uma fundamentada nas ciências da saúde que geralmente tomam esses fatos linguísticos como sintomas de uma patologia ligada ao funcionamento neurobiológico e/ou neuropsicológico buscando elucidá-los em função de padrões de “normalidade”, conforme acompanhamos em Capovilla e Capovilla (2004), Ianhez e Nico (2002), Santos (1987), dentre outros. Nesse caminho, segundo Kassar (1999), a partir da incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, o desenvolvimento do aluno é visto tal qual ocorre com as plantas, ou seja, como um “desabrochar” de dons e qualidades. O mau desempenho do aprendiz é justificado em função dele próprio que acaba por carregar a culpa de seu “fracasso” e de sua “incapacidade” para aprender.

A outra explicação é fundamentada nas ciências humanas que entendem esses mesmos fatos como previsíveis no processo de aquisição da escrita. Para isso, distanciam-se de uma noção patologizadora e aproximam-se de explicações de cunho social, de acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink- Sabinson (1997), Cagliari (1998) e Massi (2007).

O mau desempenho do aprendiz é justificado pelas condições restritas de

letramento de sua família e professores, pelos métodos de alfabetização, pelo significado da escrita para ele, seus professores e familiares. Esses fatores corroboram a noção de incapacidade do sujeito diante da escrita e, conseqüentemente, fundamentam a noção derivada de uma trajetória que se resume a um “fracasso escolar”. Nas palavras de Mello (2010, p. 11) “a escola não aceita a criança como ela é e a criança não aceita a escola tal como ela funciona”.

Varella (2011, p. 01) cita o fator genético e hereditário da dislexia e traz a seguinte definição do transtorno, a saber:

Dislexia é um transtorno genético e hereditário de linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras.

A dislexia tida como transtorno denota indivíduos denominados disléxicos que segundo a perspectiva de Moojen (2012, p.02);

Os disléxicos são pessoas normais, com inteligência normal, receberam escolarização adequada, com poucas faltas e não mais do que 2 trocas de escola (língua materna) nos três primeiros anos de vida escolar. Não são portadores de problemas psíquicos e neurológicos graves, tem audição e visão normal ou corrigida e, portanto, em nada diferem de uma criança não – disléxica.

Neste contexto, Moura (2006) reforça essa ideia ao enfatizar que a dislexia não pode ser entendida como uma limitação de inteligência. Muito pelo contrário, segundo o psicólogo, a dislexia afeta crianças de inteligência mediana, e muitas vezes os disléxicos demonstram inteligência acima da média.

Cabe salientar que as potencialidades dos indivíduos no âmbito do ensino e aprendizagem são passíveis de serem reconhecidas pelos educadores, uma vez que, estes estão em constante processo de interação com os aprendentes e mediante as experimentações de estratégias de aprendizagem podem emergir as dificuldades, bem como aspectos ligados à habilidades pouco reconhecidos pelas pessoas fora deste contexto e que pouco estão familiarizadas com um olhar sistemático do ponto de vista educacional.

3 | METODOLOGIA

Os percursos metodológicos são uma valiosa ferramenta que pode desde assegurar uma boa execução no transcurso da investigação até mesmo remontar em momento posteriores as estratégias de pesquisa e os meios utilizados em sua operacionalização (FONSECA, 2002). Neste sentido começamos a descrever os

materiais e métodos utilizados na presente pesquisa definindo o aparelho conceitual, ou seja, o eixo conceitual norteador para o estudo, aqui entendido pelo contexto de Dislexia que segundo a Associação Internacional de

Dislexia (IDA, 2002), esta é considerada um transtorno específico de aprendizagem que tem etimologia neurológica sendo ainda caracterizada por dificuldade o reconhecimento preciso ou mesmo fluente das palavras, na habilidade de decodificação e na soletração.

Isto posto, passamos a categorizar a pesquisa como sendo do tipo Exploratória, mediante os objetivos, uma vez que, proporciona familiaridade com o problema visando contextualizar e explicitá-lo e dentre outros elementos pode envolver as técnicas de levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado (GIL, 2008). Por conseguinte, mediante os procedimentos o estudo compreende o tipo de pesquisa de Campo criando coesão com os objetivos e procedimentos adotados para coleta de dados, que segundo Gil (2008) é basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e/ou de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade.

A abordagem utilizada na pesquisa encontra-se caracteriza com sendo qualitativa, visto que, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; SANCHES, 2001).

Como instrumentos de coleta de dados optou-se por trabalhar com a entrevista semiestruturada (composta de questionário sociodemográfico e duas questões discursivas a serem indagadas aos respondentes da pesquisa) aplicada ao objeto de estudo compreendido pelos estudantes dos cursos de licenciatura que tenham cursado os primeiros seis períodos e que já tenham ou se encontrem em fase de estágios em seus cursos no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, localizado na Cidade de João Pessoa - Paraíba. Esta medida, que também compreende o recorde no universo da pesquisa justifica-se pelo objetivo da investigação que visa compreender a concepção conceitual destes sujeitos que estão ou irão lidar com indivíduos Disléxicos.

O período de realização da pesquisa compreende o 2º trimestre do ano de 2018 cuja etapa de coleta de dados fora antecedida pela fase de levantamento de fontes informacionais, construção do instrumento e ida a campo culminando coma a aplicação do instrumento (entrevista) mediante os parâmetros anteriormente citados, aplicada de forma aleatório aos voluntários no período de 23 a 27 do mês de abril do ano de 2018.

Os cursos previamente selecionados versam sobre o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) com os cursos de Psicologia e Ciências Sociais (este último que havia sido alocado pela pesquisa de forma equivocada no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, porém neste centro sequer há cursos de Licenciatura). No Centro

de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) o curso de Ciências Biológicas. Já no Centro de Educação (CE) o curso de Pedagogia. No Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) o curso de Dança e no Centro de Ciências da Saúde (CCS) o curso de Educação Física.

Após a etapa de levantamento dos cursos e aplicação de um pré-teste chegou-se a delimitação para coletas dos dados apenas dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Física nos quais foram realizadas de forma efetiva 12 entrevistas sendo 3 por cada curso. Os demais cursos citados na etapa preliminar foram excluídos do processo como no caso dos estudantes de Dança (onde não foi possível a realização de entrevistas em virtude dos horários complexos dentro do perfil a ser analisado) e o curso de Psicologia, pois não figura no *hall* das Licenciaturas.

Na fase posterior a coleta dos dados por meio das entrevistas, procedeu-se a transcrição dos áudios o que nos munuiu de uma série de informações que passaram a ser analisadas mediante a técnica de análise de conteúdo segundo a perspectiva de Moraes 1999), posto que, como metodologia aplicada a interpretação de dados e informações tem respaldo científico na comunidade acadêmica. Na próxima seção passamos a apresentar os dados estruturados a partir das indagações feitas aos indivíduos participantes da pesquisa.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para contextualizarmos os resultados partimos do aparelho conceitual sobre pessoas disléxicas, em que adotamos a definição dada por Moojen cujos disléxicos;

[...] são pessoas normais, com inteligência normal, receberam escolarização adequada, com poucas faltas e não mais do que 2 trocas de escola (língua materna) nos três primeiros anos de vida escolar. Não são portadores de problemas psíquicos e neurológicos graves, tem audição e visão normal ou corrigida e, portanto, em nada diferem de uma criança não – disléxica (MOOJEN, 2012, p.02).

Ante este contexto da pessoa disléxica lanhez (2002) *apud* Kappes et. al. (2015, p.11) traz alguns sinais observáveis no processo de identificação e caracterização destes indivíduos, dentre eles destacamos:

- Dificuldade de copiar as lições do quadro, ou de um livro;
- Problema de lateralidade (confusão entre esquerda e direita, ginástica);
- Dificuldade de expressão: vocabulário pobre, frases curtas, estrutura simples, sentenças vagas;
- Dificuldade em manusear mapas e dicionários;

- Esquecimento de palavras;

Salientamos que a observação destes sinais exige atenção e empatia do profissional envolvido com a criança. Daí se pode mencionar o quão necessário se faz que o professor, tutor, monitor, profissional ligado à educação infantil seja alguém capacitado a entender e auxiliar a identificação, observação e descoberta dos sinais que possam pressupor uma dislexia de desenvolvimento.

O estudo e principalmente o entendimento de temáticas como a dislexia se faz imprescindível para profissionais que objetivam ingressar no mercado de trabalho e estão susceptíveis a qualquer momento se deparar com dificuldades e transtornos da aprendizagem. Neste sentido, em atendimento aos objetivos do presente estudo e com base nos procedimentos metodológicos adotados com vistas a esclarecer os pontos investigados por meio da entrevista semiestruturada que contou com o questionário sociodemográfico (composto das questões: *nome (mantido em sigilo conforme sinalizado em termo de livre esclarecimento), idade, gênero, curso e período do curso*) e as indagações discursivas aos respondentes que foram: *“O que você entende por Dislexia?”* e *“Você se sente apto(a) para Trabalhar com pessoas com Dislexia?”*

Como resultados obtivemos a participação de uma amostra de 12 (doze) entrevistados que responderam tanto ao questionário sociodemográfico quanto as perguntas discursivas. Estes, por sua vez, se encontram distribuídos nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Física cujos períodos versam entre o 7º (sétimo) e 9º (nono) de forma geral, visto que este público faz parte do recorte da pesquisa que visa compreender a concepção conceitual destes sujeitos que estão ou irão lidar com indivíduos Disléxicos no estágio ou vida profissional.

Quanto ao gênero foram entrevistados 7 (sete) indivíduos do gênero feminino, e 4 (quatro) do gênero Masculino e um indivíduo que não se enquadrando no binarismo dos gêneros auto enquadrando-se como sem gênero definido. Informações que nos revelam a predominância do gênero binário (homem ou mulher), mas que timidamente revela novas identificações sociais quanto ao gênero no contexto das licenciaturas da UFPB Campus I. Os quatro indivíduos do gênero masculino estiveram distribuídos nos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas.

No tocante a primeira indagação discursiva sobre o que entendem por Dislexia de forma geral os respondentes da pesquisa mediante as respostas dadas foram separados em categorias dentro de três níveis, onde, o primeiro denota pouco ou nenhum conhecimento ou informação acerca do que trata o transtorno (com um total de 6 (seis) respondentes); em um segundo nível enquadrados os sujeitos com algum nível de esclarecimento, mas sem capacidade técnica de organização do discurso (com um total de 04 (quatro) respondentes); por fim, em um nível abrangente de conhecimento técnico e clareza quanto a conceituação (com um total de 02 (dois) respondentes).

Podemos destacar dentre as respostas mais coerentes e que vão de encontro ao terceiro nível de entendimento com base nas respostas obtidas no contexto da temática. As respostas discursadas pelos estudantes de Educação Física e Pedagogia, identificados respectivamente pelos códigos EEF03 (de gênero masculino, 23 anos, 8º período) e EP02 (de gênero feminino, 26 anos, 7º período) cujas respostas foram:

“Um transtorno em que as pessoas não conseguem compreender muito bem letras e números e sílabas” (EEF03)

Com base o relatado pelo estudante EEF03 percebemos a categorização de Dislexia como transtorno que é, bem como sua especificidade característica voltada a dificuldade de interpretação de letras, sílabas e números o que conforme expõe a Associação Internacional de Dislexia (IDA, 2002) encontra-se em bases etimológicas neuronais.

Um outro contexto interessante a ser apontado foi o levantado pela estudante de Pedagogia identificada pelo código EP02, cuja resposta transcrita foi:

“Dificuldade de fazer associação entre sílabas na ordem gramatical correta e ocasionalmente faz a troca da ordem das letras e sílabas assim como sua interpretação” (EP02)

De acordo com a fala da estudante EP02 que enquadra o transtorno como dificuldade geral com problemas da linguagem, que de fato é, acaba direcionando a questões particulares como interpretação e comunicação por meio da linguagem escrita.

Isto posto, passamos a indagar todos os voluntários respondentes acerca de sua autodeclaração quanto a “Você se sente *apto(a) para Trabalhar com pessoas com Dislexia?*”.

Como repostas obtivemos um total de 09 indivíduos que não se sentem aptos em virtude da falta de conhecimento ou mesmo a necessidade de aprofundamento nos estudos e 03 que afirmam ter condições de trabalhar com sujeitos Disléxicos, onde um do curso de Educação Física (EEF03) se diz apto dentro da área em que a tua, um outro estudante de Ciências Biológicas, identificado como sendo (ECB01), que se diz apto sem maiores ressalvas e por fim uma estudante de Pedagogia identificada com o código (EP01) que mesmo reconhecendo as suas limitações informacionais acerca do transtorno endossa que *“isto fará parte do meu trabalho como pedagoga”*.

Os demais entrevistados não foram citados do ponto de vista de seus discursos, uma vez que estes ora enquadraram-se em categorias gerais ora foram apresentados de forma pontual os relatos de maior destaque segundo a análise dos conteúdos transcritos das entrevistas semiestruturadas realizadas no âmbito desta investigação.

5 | CONCLUSÃO

Pela observação dos aspectos analisados, conclui-se que a dislexia é um tema escassamente discutido nos cursos de licenciaturas, impossibilitando a compreensão, acompanhamento, acolhimento e também respeito em relação à sua individualidade, desenvolvimento do disléxico com relação aos futuros educadores. Sendo assim se faz necessária elaboração e aplicação de estudo no contexto dos transtornos da aprendizagem nas licenciaturas, como novos educadores.

Portanto, identificação precoce da dislexia é fundamental, para a viabilização de meios de encaminhamento educacionais de intervenção, para que seja feita ações e práticas diferentes na mediação da aprendizagem, permitindo assim, que os conteúdos sejam absorvidos de maneira adequada. Segundo Tabaquim e Barros (2011) a docência e a *ensinagem* só serão significativos se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Diante disso, é necessário trabalhar junto aos futuros educadores seu histórico, a sua caracterização, as suas causas, as suas consequências e, principalmente, a proposição de sugestões de intervenção junto ao aluno disléxico.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.S. Mayrink - SABINSON, M. L. T.. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BLASI, H. F. **Contribuições da psicolinguística ao estudo da dislexia**. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. (2006).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bi**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In F. C. Capovilla (Org.) **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Memnon. 2 ed. p. 46-73, 2004.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ATLAS. 2008.

KAPPES, D. et al. **Dislexia: As muitas faces de um problema de linguagem**. Disponível em: <<http://www.profala.com/artdislexia18.htm>>. Acesso em: 25/05/2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

MASSI, G. A. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus. (2007).

MELLO, S. L. Prefácio. In M. H. S. Patto (Ed.). **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia Itatiba**. SP: Casa do Psicólogo, p. 9-13, 2010.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Métodos Qualitativos e Quantitativos: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 2001.

MOURA, O. Jornal de Notícias: **Suplemento Guia Prático da Educação**. Portugal. Setembro, 2006. Disponível em: <<http://dislexia.pt/>>. Acesso em: 25/05/2015.

MOOJEN, S. M. P. **Orientação para o trabalho com o disléxico na escola**.

Disponível em: <<http://www.psicosol.com/orientacoes-para-o-trabalho-com-o-dislexicon-a-escola/>>. Acesso em: 25/05/2015.

MACHADO, L. **Porque Einstein teve dificuldade em Aprender?** Como surge a Superinteligência. Cidade do Cérebro. 2012. Disponível em: <<http://www.cidadedocerebro.com.br/artigo/inteligencia/porque-einstein-tevedificuldade-em-aprender/64>>. Acesso em: 22/06/2015.

MENEZES, R. de P. **Intervenção Psicopedagógica: uma aluna disléxica**. (Dissertação de Mestrado em Educação). PUCRS: Porto Alegre, 2007.

KAPPES, D. et al. **Dislexia: As muitas faces de um problema de linguagem**. Disponível em: <<http://www.profala.com/artdislexia18.htm>>. Acesso em: 25/05/2015.

TABAQUIM, M. L. M.; BARROS, D. M. V. **Iniciação científica na sociedade da informação e do conhecimento**. Mimesis, Bauru, v. 32, n.1, p. 79-88, 2011.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MINAS GERAIS: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

Carla Carneiro Costa Maciel de Paiva

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais / Coordenação de Educação Escolar Indígena
Belo Horizonte/ Minas Gerais

RESUMO: Tendo em vista a relevância do recorte étnico racial para entendimento das especificidades educacionais e melhor atendimento das políticas públicas, o presente trabalho tem como objetivo elucidar como a educação escolar indígena no estado de Minas Gerais se desenvolve e quais são suas perspectivas de atuação. Por meio da exploração descritiva e qualitativa das informações percebe-se que a educação escolar indígena mineira vem sendo pautada nos princípios da igualdade social, do respeito à territorialidade, às diferenças, às necessidades e às especificidades, da valorização e do fortalecimento do bilinguismo, do multilinguismo e da interculturalidade de cada comunidade indígena, para, além disso, está estruturada no que dispõe a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 e na Lei 22.445 de dezembro de 2016. Tendo em vista essa concepção de como deve ser orientado o desenvolvimento e expansão do atendimento escolar indígena, buscamos esclarecer como funciona e quais foram as medidas adotadas nesse âmbito em Minas

Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena, Minas Gerais, especificidade educacional, respeito cultural, relações étnico raciais.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como interesse, sistematizar a organização e funcionamento da educação escolar indígena na rede de ensino estadual de Minas Gerais, explicitando seu ponto de partida no estado em 1995, seu desenvolvimento de 2015 à meados de 2018, assim como indicar as prospecções de avanço nesse campo, do ponto de vista da gestão institucional estatal.

A escola formal durante muitos anos foi instrumento de dominação e aculturação em relação aos povos indígenas. Desta forma, foi necessário tornar a escola um instrumento efetivo e poderoso de valorização e reafirmação das culturas e identidades étnicas para de fato ser diferenciada e cumprir com os seus objetivos educacionais.

Assim, os povos indígenas de Minas Gerais, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com base nos princípios constitucionais que asseguram aos indígenas “a utilização de suas línguas

maternas e processos próprios de aprendizagem”, passaram a discutir as bases legais e conceituais para a construção de uma proposta de educação escolar diferenciada e específica.

2 | ASPECTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este trabalho foi realizado nos moldes da abordagem qualitativa, tendo em vista que a mesma permite uma análise dos dados coletados levando em consideração os conceitos e os princípios institucionais da Secretaria de Estado de Educação aplicados na construção da concepção da educação escolar indígena. Busca o aprofundamento do entendimento quanto ao funcionamento e organização da educação escolar indígena mineira e tem um objetivo descritivo, pois retrata as características específicas dessa modalidade educacional exatamente como ocorre e, demonstra a natureza das relações que são estabelecidas entre os sujeitos que a pensam e a constroem.

Para tanto, utiliza-se como procedimento a pesquisa documental e a pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora faz parte dos sujeitos responsáveis pelo atendimento e aplicação da política pública educacional para as comunidades indígenas mineiras aqui mencionadas, de modo que todas as construções realizadas são frutos da discussão junto dos sujeitos estudados, proporcionando uma exploração descritiva e qualitativa das informações.

Tendo em vista essa trajetória de consolidação da educação escolar Indígena no estado de Minas Gerais, buscamos apresentar o percurso seguido para a construção da educação escolar junto das comunidades indígenas mineiras pertencentes à rede estadual de ensino para compreender como as especificidades são atendidas do ponto de vista da Secretaria de Estado de Educação.

3 | A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa, de certa forma, uma novidade no sistema educacional brasileiro que, por sua vez, já possuía toda uma dada estrutura de funcionamento. Tal inovação tem exigido das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema de ensino, quanto respeitadas em suas particularidades. Hoje, o Brasil, tem reconhecido que é constituído pela presença de grupos étnicos diversificados entre si, que têm direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e lingüísticas.

Segundo a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica,

cabe ao Sistema Estadual de Ensino a regularização da Escola Indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação Federal.

Por sua vez, a educação escolar indígena em Minas Gerais constitui um espaço de construção de relações interétnicas, entre saberes e conhecimentos das comunidades indígenas e não-indígenas, ensejando a convivência cidadã e pacífica, respeitada a pluralidade cultural, assegurada a interculturalidade, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Mas existia um desafio maior que era o desejo do povo indígena mineiro de construir a própria escola. Mas, para atuar legalmente como professores, era preciso que os indígenas tivessem formação específica, não apenas a 4ª série do ensino fundamental, como era o caso da maioria na época. Assim, diante dessa necessidade, foi criado o Curso de Formação de Educadores Indígenas de Minas Gerais para o Magistério de Primeiro Grau pela Secretaria.

Trata-se de um projeto da Secretaria de Estado da Educação (SEE), em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Floresta (IEF), apoiado pela Constituição de 1988. Segundo a Constituição, fica assegurada “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já a LDBEN 1993-1994/1996 e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC garantiram legalmente uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Para pensar as diretrizes e dar início a esse processo de construção dessa escola, foram realizados dois encontros, o primeiro em 1993, em Belo Horizonte; e o segundo no mesmo ano, em Governador Valadares. Ambos tinham como objetivo fazer levantamento de dados e fornecer suporte teórico para a elaboração do Plano de Educação Escolar das Etnias Krenak, Maxakali, Xacriabá e Pataxó, com a presença dos órgãos envolvidos, SEE/MG, IEF, FUNAI e UFMG e representantes dos povos indígenas.

Em Minas Gerais, foi a partir de 1995 que a Secretaria de Estado de Educação em parceria com os povos indígenas mineiros, instituiu o Programa de Educação Escolar Indígena de Minas Gerais, com o objetivo de criar escolas indígenas pluriculturais, garantindo a especificidade, a diferença, o bilinguismo e a interculturalidade nas quatro áreas indígenas e suas respectivas etnias oficialmente reconhecidas até aquele momento. São elas: Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino, de responsabilidade do Estado, que atende alunos das diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil 4 e 5 anos, Ensino Fundamental e Ensino Médio), através de escolas indígenas integrantes do Sistema Estadual de Educação.

Em Minas Gerais, pôde-se contar a partir de 2015, com a Coordenação de

Educação Escolar Indígena que é atualmente o setor da Secretaria de Estado de Educação responsável pela educação escolar indígena, que realiza o trabalho de coordenar e executar todas as ações necessárias à implementação do atendimento escolar às comunidades indígenas e constituir instâncias interinstitucionais, compostas por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos indígenas, universidades e órgãos governamentais, para acompanhar e assessorar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito estadual tanto no que se refere a oferta de programas de formação de professores indígenas, visando sua qualificação e titulação, quanto pela oferta da educação escolar indígena.

O desafio continua e, em agosto de 2018 Minas Gerais possui, oficialmente, escolas indígenas em 13 territórios, atendendo 8 etnias, sendo Pataxó, Xakriabá, Maxakali, Mucurim, Kernak, Kaxixó, Xucuru Kariri e Tuxá. A rede conta com 19 escolas indígenas e 49 segundos endereços no total, onde são atendidos 4.575 estudantes indígenas desde educação infantil até o ensino médio, atendendo ainda o magistério indígena e Educação de Jovens e Adultos, segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE.

Cada uma das etnias mencionadas é única. Cada uma com identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas tradições, costumes, história e própria organização social. Dessa forma, para que os direitos dos povos indígenas à diferença fiquem salvaguardados é vital que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas e que envolvam a comunidade indígena como agente e co-autora dos processos por ela instituídos.

4 | ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

As escolas indígenas são criadas a partir da demanda apresentada pela comunidade indígena ou com anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. Localizam-se em terras habitadas por essas comunidades, devidamente reconhecidas pelos órgãos competentes. O ensino é ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas, atendidas como uma das formas de preservação, valorização e resgate das características sociolinguísticas de cada povo.

A atividade docente é exercida por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Os professores são todos escolhidos por suas comunidades e passam a lecionar. A Secretaria de Educação busca ofertar paralelamente o Curso de Magistério Indígena em Nível Médio e, por meio de parceria com a UFMG, ofertar Curso de Licenciatura, objetivando capacitar cada vez mais o corpo docente das escolas indígenas.

A comunidade indígena participa do processo de definição do modelo organizacional e de gestão da escola e são levados em consideração as estruturas sociais da comunidade, as práticas socioculturais, religiosas e econômicas, as

formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural.

A organização e gestão de cada Unidade Escolar Indígena são definidas em regimento escolar próprio, com a participação da comunidade, observadas a legislação educacional vigente em âmbito nacional e estadual. São considerados as estruturas sociais e práticas culturais da comunidade, seus projetos e atividades econômicas, os aspectos climáticos e ambientais de cada localidade, os interesses e objetivos educacionais de cada comunidade indígena, a permanente contextualização sociocultural local, abrangendo suas formas de produção de conhecimento e seus métodos de ensino-aprendizagem, e sua relação com o contexto global, a produção e uso de material didático a partir da realidade sociocultural de cada comunidade indígena, a participação da comunidade indígena, níveis de padrão de qualidade definidos na forma regimental e do projeto pedagógico de cada etapa ou modalidade de oferta.

A Educação Escolar Indígena organiza-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por diversas formas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O calendário escolar é definido pela Unidade Escolar Indígena de acordo com as normas vigentes, atendidas as condições e especificidades de cada comunidade indígena, observado o mínimo de 800 (oitocentas) horas/anuais distribuídas por 200 (duzentos) dias letivos conforme fixado em lei, independentes do ano civil.

O planejamento da educação escolar indígena conta com a participação dos professores e de toda a comunidade indígena. A Proposta Político Pedagógica, instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas, assim como os regimentos, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos, é adaptada às peculiaridades étnico-culturais e linguísticas de cada povo.

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

5 | PERSPECTIVAS DE AVANÇO

Conforme Resolução CNE-CBE Nº 5/2012, sobretudo no Art. 21, define como função do estado a criação da categoria escola indígena e da categoria professor

indígena, com regulamentação de plano de carreira condizente.

A criação da Categoria Escola Indígena, busca garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola

A Lei Nº 23.177, de 21 de dezembro de 2018 altera a Lei 22.445, de 22 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a educação escolar indígena e cria a Categoria Escola Indígena em Minas Gerais que tem como objetivo assegurar o direito das comunidades indígenas a terem seus próprios processos escolares, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilingüe.

A Secretaria de Estado de Educação sinaliza a intenção de dar outros encaminhamentos concernentes a educação escolar indígena mineira, como por exemplo, discutir o plano de carreira do professor indígena, pensando na possibilidade de concurso para a categoria ou outra forma de organização que melhor assegure ao profissional seus direitos. Outro encaminhamento possível é a organização de diretrizes estaduais que sistematizem a organização do trabalho com a escola indígena, além de criar mecanismos internos de avaliação da qualidade de ensino dessas escolas; Tudo garantindo a participação e consulta às etnias indígenas de Minas.

Nesse cenário, a perspectiva é de avanço no que tange a educação escolar indígena de Minas Gerais o que gera grande expectativa por parte das comunidades indígenas. Porém, os Sistemas Estaduais de Ensino devem estar sempre articulados ao Sistema de Ensino da União, tanto de forma a receber apoio técnico e financeiro para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, quanto a seguir as diretrizes e políticas nacionais traçadas para o setor, tal como preconiza a LDB. Dessa forma, o cenário da política nacional é um fator crucial que influencia no andamento da educação escolar indígena, fator este, que não pode ser ignorado quando pensamos em perspectiva de avanço, pois coloca todo o panorama em situação de relatividade.

6 | CONSIDERAÇÕES

O quadro geral da Educação Escolar Indígena no Brasil é, regionalmente, desigual se comparado com algumas experiências locais bem sucedidas. Muitos avanços podem ser contabilizados nos últimos anos. Porém, há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, adequada a seus projetos de autonomia, preservação de suas culturas e capaz de garantir sua inclusão no universo dos programas governamentais que visam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Constituição de 1988.

Hoje, percebe-se que as diferentes sociedades indígenas estão conscientes de que a escola pode ser, dentro da dinâmica de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento do que lhes é próprio, além de ser um veículo de aquisição dos conhecimentos universais.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**” (217 [III] A). Paris.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art. 231 e 232.

MINAS GERAIS, **Lei 22.445 de dezembro de 2016**, que dispõe sobre a educação escolar indígena.

BRASIL, Ministério da Educação, **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011, que estabelece a consulta livre e informada aos povos indígenas em todas as políticas que lhes dizem respeito;

BRASIL, Ministério da Educação, **Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/99 e a Resolução 03/99** do que reconhecem à categoria escola indígena a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios.

LDBEN 9394/96, em seu Art. 32, §3, Arts. 78 e 79 que estabelece a especificidade da educação escolar indígena, define incumbências administrativas, o perfil das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena e assegura a participação destes povos em sua execução.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CBE Nº 5/2012**, sobretudo o Art. 21, que define como função do estado a criação da categoria escola indígena e da categoria professor indígena, com regulamentação de plano de carreira condizente.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 1/2015**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999**, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP n.6/2014** que dispõem sobre a educação escolar indígena.

MINAS GERAIS. **Resolução n.º 521, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2004** que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução **See Nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Resolução **SEE nº 2809 de 12 de novembro de 2015** que institui, no âmbito da

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar e monitorar a execução de políticas públicas no âmbito da educação escolar indígena.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2944 de 18 de Março de 2016**, que estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de servidor e a função para vice-diretor de Escola Estadual atendendo de forma específica e diferenciada as comunidades indígenas de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

MINAS GERAIS. A **Resolução SEE nº 3023 de 05 de Setembro de 2016**, que dispõe sobre a Assembleia escolar, estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do colegiado escolar nas escolas indígenas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Resolução **SEE nº 1159 de 16 de julho de 2008** que regulamenta a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, de que trata a Lei nº11.645. de 10 de março de 2008, nos conteúdos do ensino fundamental e médio.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RECUO NA HISTÓRIA

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Natal – Rio Grande do Norte

Marla Sarmento de Oliveira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Natal – Rio Grande do Norte

Paulo Henrique de Mendonça

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Natal – Rio Grande do Norte

RESUMO: O século XX é marcado por transformações técnico-científicas, nas quais demandavam da educação preparação de mão de obra. Nesse contexto faz-se um recuo na história da educação profissional, a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices, na qual se desenvolveu em meio a uma dualidade estrutural, preferencialmente oferecida as classes trabalhadoras e aos menos favorecidas. Logo, este estudo objetiva contribuir com as reflexões acerca da história da educação profissional no Brasil, em destaque alguns dos seus principais programas de educação profissional no Brasil atual, tais como: o Programa Brasil Profissionalizado, Pronatec, entre outros. Como delineamento teórico-metodológico optou-se por uma abordagem

qualitativa, através de procedimentos técnicos da pesquisa documental e bibliográfica, pautada em autores como Vieira (2017), Assis (2015), Moura (2007), Canali (2009) Kuenzer (2007), Saviani (2018) e Nascimento (2012). A pesquisa evidencia a dualidade presente nas políticas educacionais que lhe sustentam, a priorização de programas de governo em detrimento de políticas de estados.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Educação Profissional; Programas de Educação Profissional.

ABSTRACT: The twentieth century is marked by technical and scientific transformations, in which education demanded the preparation of labor. In this context, the history of vocational education is drawn back from the Schools of Apprentices and Craftsmen, in which it developed in the midst of a structural duality, preferably offered to the working classes and the less favored. Therefore, this study aims to contribute with the reflections about the history of professional education in Brazil, highlighting some of its main professional education programs in Brazil, such as: the Brazil Professional Program, Pronatec, among others. As a theoretical-methodological approach, a qualitative approach was chosen through the technical procedures of documentary and bibliographical research, based on authors such as Vieira (2017), Assis (2015), Moura

(2007), Canali (2009) Kuenzer , Saviani (2018) and Nascimento (2012). The research shows the duality present in the educational policies that support it, the prioritization of government programs to the detriment of state policies.

KEYWORDS: Educational Policies; Professional education; Professional Education Programs.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), submetido e apresentado no V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), no mês de outubro de 2018, em Recife/PE. Logo, o referido estudo, tem como objetivo contribuir com as reflexões acerca da história da educação profissional no Brasil, em destaque alguns dos seus principais programas de educação profissional no Brasil atual, tais como: o Programa Brasil Profissionalizado, Pronatec, entre outros, num recorte temporal que compreende a implantação das Escolas de Aprendizes artífices até os programas de expansão desta modalidade educacional desenvolvidos na conjuntura atual.

Como delineamento teórico-metodológico optou-se por uma abordagem qualitativa, através de procedimentos técnicos da pesquisa documental e bibliográfica, buscando contribuições em autores que versam sobre a temática, além de documentos e leis que estruturam a educação profissional no país. O artigo está dividido em quatro seções, a primeira que traz notas introdutórias sobre o estudo; na segunda abordamos a trajetória da educação profissional no Brasil, destacando os principais documentos com suas determinações legais; na terceira parte destacamos os principais programas desenvolvidos no âmbito da educação profissional nos últimos vinte anos; a última seção traz as considerações finais do estudo.

2 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para conceituar a Educação Profissional nos remetemos ao documento *Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação e tecnológica*, elaborada pelo Ministério da educação em 2004, que dentre outros pontos a define como “elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica (BRASIL/MEC, 2004, p. 7) ”.

Nesse contexto, percebemos que a construção da sociedade, na conjuntura atual, está intimamente ligada à educação profissional oferecida aos sujeitos, entretanto, no contexto das políticas educacionais e das reformas diversas reformas, qual o lugar

da educação profissional? Visando responder e compreender suas origens e a sua configuração atual, nos remetemos ao período da colonização do Brasil, quando os indígenas e escravos recebiam formação para desenvolver seu trabalho, enquanto a elite dispunha de uma formação acadêmica, o que pode explicar o conceito de que o trabalho é destinado as classes mais pobres e a formação acadêmica deve ser direcionada aos mais ricos, assim como a marginalização e a dualidade dessa modalidade de ensino, que ainda não foram rompidas nos dias atuais (VIEIRA, 2017).

Com a chegada da família real ao Brasil e a escassez de mão de obra em algumas áreas, foi criado o Colégio de Fábricas, destinado a oferta de formação para os artífices oriundos da comitiva real, inaugurando um novo momento na formação da classe trabalhadora. É fato que a vinda da corte portuguesa trouxe um surto de prosperidade para o país, e nesse recorte temporal (1808 – 1822) diversas instituições foram implementadas nas províncias brasileiras com vistas a oferecer aos pobres e órfãos, de forma assistencialista, uma formação para o trabalho. Apesar de se constituir como um importante momento da educação profissional na história brasileira, nos reportamos ao início do século XIX para abordar a criação das Escolas de Aprendizes artífices, criadas por Nilo Peçanha, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, através do decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, um marco nas políticas públicas do segmento educacional (CANALI, 2009).

As Escolas de Aprendizes Artífices no Rio de Janeiro inauguram o ensino técnico no país, entretanto após a morte do presidente Afonso Pena, sendo Nilo Peçanha o seu substituto, é que estas instituições ganham o país, quando através do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 as demais capitais dos estados da república ganham uma unidade de ensino que ofertava o ensino profissional primário de forma gratuita, neste ano foram instaladas 19 escolas. Moura (2007, p.7) aponta que “a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”.

Cabe pontuar que Nilo Peçanha é o precursor das políticas nacionais voltadas ao ensino técnico, o que se constituiu de grande relevância para o desenvolvimento industrial da época, apesar disso, suas ações continuavam enraizadas no caráter assistencialista quando, por exemplo, dava preferência aos mais pobres, através de um processo de admissão (MOURA, 2007).

Por ser oferecido de forma gratuita, o financiamento das Escolas de Aprendizes Artífices, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, era de responsabilidade da União. Nesse período o Brasil ainda não dispunha de uma indústria fortalecida, e o principal objetivo destas instituições de ensino acabou sendo ofertar um ensino moralizador e repressivo, construindo um “caráter”, ou seja, um perfil ideal para o trabalho. Sobre esse aspecto Kuenzer (2007 p. 27) define que “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos

da sorte, retirando-os das ruas”. O que também fica claro no decreto que as legitima, apontando sua finalidade:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909, p. 01).

Em 1930, com o processo de industrialização do país intensificado, o trabalhador brasileiro se viu em uma nova dinâmica, com exigências de formação profissional e alterações substanciais na organização do trabalho. Neste período também se constatam alterações nas taxas de urbanização, que cresce vertiginosamente, provocadas pelo êxodo rural e pela geração de emprego nas novas indústrias instaladas no país. A formação dos recursos humanos necessários frente a este novo processo faz com que se crie o Ministério da educação e saúde, e com isso reformulações no segmento se tornam necessárias (VIEIRA, 2017).

Diante desse novo cenário, a educação profissional passa por uma mudança em decorrência do Decreto nº 20.158, de 30/6/1931, reformando o ensino comercial, que deixa de ser exclusivamente primário e passa a integrar os níveis médio e superior, dando a Educação Profissional um novo status, além de gerar novos cursos e especializações para atender as necessidades emergentes. Neste mesmo ano também é criado o Conselho Nacional de Educação, objetivando direcionar das políticas educacionais do país, com isso as Escolas de Aprendizes Artífices passam a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Saúde.

As décadas de 1930 e 1940, marcadas pela implantação do Estado Novo, ou Era Vargas (1937 -1945), também deixaram marcas na educação profissional que vivencia um processo de institucionalização. A primeira constituição brasileira que aborda a educação profissional, promulgada em 1937, intensificou o que Kuenzer (2007) classifica de “dualidade estrutural” já existente na modalidade e reforçou o caráter assistencialista das políticas nacionais existentes. Os termos “pré-vocacional” e “vocacional” que aparecem no *caput* do artigo 129 explicitam o menosprezo com o que esta modalidade era tratada pelo governo Vargas:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1937, p. 84).

Pontuamos ainda, o grande retrocesso nas políticas educacionais brasileiras, advindos da Constituição Federal de 1937 que retira a vinculação de recursos à educação, garantida pela versão anterior do ano de 1934, onde se garantia que a União e os Municípios investissem no mínimo 10% em educação e os Estados e Distrito Federal o percentual mínimo de 20%.

Esta marca dual do governo ditatorial de Vargas prosseguiu durante grande parte de seu desenvolvimento, uma prova disso foi a Reforma Capanema em 1942 que dentre outras prerrogativas estabeleceu a categorização do ensino regular brasileiro em nível básico e nível superior, assim como criou os cursos médios clássicos e científicos – atual ensino médio - preparando para o ingresso no curso superior, enquanto os cursos profissionalizantes não garantiam tal promoção. É neste cenário em que se institui o Sistema S, dando uma nova dinâmica a educação profissional do país e reforçando o ideário da CF 1937, através de cursos extremamente técnicos e aligeirados.

Entre os anos de 1943 e 1946 foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC), assim como uma diversa cartela de novos cursos profissionalizantes (CANALI, 2009). Nesta perspectiva Moura (2007) destaca a sequência de atos legais que compõem a reforma de Capanema:

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”3 (MOURA, 2007, p. 8).

Apesar da importância que o conjunto destes decretos teve para a educação profissional, com eles o governo brasileiro favorece a iniciativa privada, deixando-a interferir nas políticas de educação profissional, e reforçando uma formação exclusivamente destinada ao mercado de trabalho, comprometida apenas com os interesses do grande capital. Além disso destaca-se o corporativismo da reforma, haja vista que “vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.” (SAVIANI, 2007, p. 269). As raízes desse momento histórico continuam firmes na conjuntura atual, dificultando, por exemplo, a promoção e eficácia de um ensino médio integrado a educação profissional, através de uma formação omnilateral.

De acordo com Medeiros Neta (2018) a lei de diretrizes e bases da educação nº 4.024 promulgada em 1961, através dos capítulos III e IV do título VII, no que tange a Educação Profissional, se assemelha a leis orgânicas da década de 1940, ratificando

o que já havia sido desenvolvido pelo Estado Novo, num comprometimento com o desenvolvimento da economia do país e formando mão de obra qualificada para os setores produtivos. Observa-se, portanto, que a formação técnica para o mercado de trabalho prevalecia neste período.

À partir de 1964 o Brasil vivencia a instalação do regime militar, trazendo efeitos nefastos para toda a sociedade brasileira, e a educação profissional também vivencia as agruras deste período, especialmente através da Lei que reforma o 1º e 2º graus, Lei nº, 5.692/1971, gerando uma profunda modificação no cenário educacional do país e buscando, de forma autoritária, impor o ensino médio profissionalizante a todos. Nesta dinâmica o ensino era dividido em 1º e 2º graus, cabendo ao primeiro promover uma formação geral ao indivíduo, assim como uma iniciação ao mercado de trabalho através de sondagem vocacional, enquanto o segundo grau habilitava para o exercício de uma profissão (ASSIS, 2015).

Neste sentido, Moura (2007 p.12) explica que “uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade”. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma”.

Em linhas gerais, na teoria, a reforma buscava superar a dualidade histórica entre o ensino médio e o técnico, visando uma formação integrada a educação profissional para todos os estudantes, entretanto, na prática a realidade se desenvolveu de forma bem diferente. Primeiro destaca-se as diferenças entre as redes públicas e privadas no desenvolvimento da reforma, enquanto a primeira foi obrigada a se adequar aos novos moldes, a segunda continuava desenvolvendo o ensino propedêutico. No cenário da rede pública de ensino, uma série de entraves inviabilizaram o sucesso das modificações, como por exemplo, a infraestrutura inadequada das escolas, que não proporcionavam as condições necessárias para se desenvolver uma educação profissional de qualidade, dentre outros. Essa tentativa de obrigatoriedade foi amenizada pela Lei n.º 7.044/1982 (ASSIS, 2015).

A resistência ao modelo educacional promovido pelo regime militar toma maiores proporções no final da década de 1970 com o advento de diversas associações de educadores, pesquisadores e intelectuais, que culminaram com o desenvolvimento das Confederações Brasileiras de Educação (CBE), em 1980, cujo principal objetivo seria interferir nos encaminhamentos das políticas educacionais do país. Fruto dessa organização emerge a proposta de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1.158-A/88 em dezembro de 1988, que após um longo período de debates acabou sendo deturpada em se transformando na LDB 9.394/96 (SAVIANI, 2018).

No que concerne à educação profissional, após a promulgação da Lei nº. 7.044/1982 o ensino profissionalizante, antes obrigatório a todos os estudantes, vai perdendo sua força, e neste cenário a modalidade fica basicamente restrita a rede federal, através dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET's) e ao Sistema S.

Após a Constituição Federal de 1988 e a LDB, Lei nº 9.394/96, o cenário de

disputas no âmbito da educação profissional se intensifica, entre os principais embates vivenciados nesse período, destaca-se a aplicação do conceito de politecnia no cenário da educação profissional, num novo movimento de combate a dicotomia existente entre a educação básica e a técnica. Para Saviani (2003, p. 140) a politecnia pode ser conceituada como um “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Sendo assim, este novo conceito ultrapassa a visão tecnicista e restrita da formação para o exercício de uma profissão, indo na contramão do modelo hegemônico vigente no país.

Por tratar-se de um embate desigual, das forças dominantes contra uma corrente emergente da classe docente, o conceito de politecnia não foi capaz de vencer o forte receituário neoliberal que influenciou a elaboração da LDB/96. Moura (2007) destaca que:

essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso nacional em 1996 consolida, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. (MOURA, 2007, p. 15).

Apesar da LDB de 1996 não ter considerado a educação profissional como um processo de formação omnilateral do trabalhador, um dos principais retrocessos vivenciados por esta modalidade foi desenvolvido no ano posterior com o decreto 2.208/1997, que legalizou a dualidade entre o ensino médio e propedêutico, desvinculando-os com a justificativa de que a integração das modalidades era onerosa aos cofres públicos.

Para justificar e até mesmo convencer a população da reforma da Educação Profissional, foi criado Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que através de uma parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, injetou cerca de R\$ 500.000.000,00 na educação profissional, sendo que grande parte desse montante foi destinado à parceria público privada, com destaque ao Sistema S, o que muitos autores caracterizam como um processo de mercantilização do ensino público. O PROEP determinou ainda que Estados e Municípios, em parceria com a iniciativa privada, ficassem com a responsabilidade de construir novos centros de educação profissional, isentando-se dessa responsabilidade (SABBI, 2012).

O retrocesso da reforma da educação profissional desenvolvida no governo Fernando Henrique Cardoso também foi duramente sentido pela Rede Federal de Educação Tecnológica, uma das principais ofertantes dos cursos de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e que passou por transformações em seus currículos, uma delas se refere ao conceito de competências, explicitado na Resolução N° 04/99 e que diz respeito à “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, 1999, p.)”. Destacamos

ainda que a reforma acabou por desvelar uma migração das matrículas da rede federal para a iniciativa privada, o que gerou uma queda acentuada na oferta da rede pública.

O mandato de Fernando Henrique Cardoso chega ao fim no ano de 2002 com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja trajetória política era marcada pela defesa dos direitos sociais e de reformas no papel do Estado para romper com as desigualdades sociais.

Com o advento do novo governo, ainda no período de transição de governos e durante todo o primeiro ano do mandato do novo presidente, intensas disputas sociais são travadas objetivando a revogação do decreto 2.208/97 e a reintegração do ensino médio à EP, o que acaba acontecendo em julho de 2004 com o decreto 5.154 que promove alterações e reformula a EP no Brasil. (SANTOS, 2017).

A proposta de reformulação da Educação Profissional, através do documento intitulado “Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação e tecnológica”, também defende a educação politécnica, rompendo com o ideário de formação aligeirada e que prepara apenas para a instrumentalização de tarefas profissionais. Nessa perspectiva a EP visa o “o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade (BRASIL/MEC, 2004, p. 7.)”.

No novo cenário, fruto do Decreto 5.154/2004, a educação profissional passa a ser ofertada através de programas e de cursos de formação inicial e continuada, de nível médio técnico, graduação e pós-graduação, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino, desde que dispunham de estrutura física e de recursos financeiros.

3 | PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde que foi regulamentada, a Educação Profissional apresenta uma prevalência no financiamento de programas de governo em detrimento de políticas públicas efetivas. Muitos desses programas apresentam fragilidades em sua execução, o que aumenta a dualidade estrutural da modalidade, além de gerar uma sensação de ineficiência e descontinuidade. Os principais programas da educação profissional instalados no país a partir do Decreto 5.154/2004 são apresentados no quadro 1, explicitando os principais objetivos:

Legislação/ano	Programa	Objetivo
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e emprego	Dentre outros, o objetivo principal é a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007	Brasil Profissionalizado	Fomentar ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.
Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.	PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Ofertar cursos de educação de jovens e adultos integrados a educação profissional àqueles que não puderam cursar em idade regular.
Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011	Programa Mulheres Mil	Objetiva promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.
Lei 1.2014/2009	PROFUNCIONÁRIO - Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública	Formar em nível médio dos funcionários de escola que estão em efetivo exercício, em uma habilitação compatível com a atividade exercida na unidade educacional na modalidade de educação a distância.

Quadro 1- Programas de educação profissional após 2004

Fonte: SETEC/MEC (2018).

De acordo com a **Quadro 1** observamos que todos estes projetos foram desenvolvidos durante a gestão dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores, com destaque para o - Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e emprego (PRONATEC), que à época foi caracterizado como carro chefe do primeiro mandato da presidente. Nesta perspectiva, a educação profissional ganha notoriedade no país, embora o programa tenha intensificado a dualidade estrutural, ofertando cursos técnicos de forma aligeirada. Reeleita em 2014 para o segundo mandato, Dilma Rousseff elege como lema de seu governo “Brasil, uma pátria educadora”, o que despertou um anseio de melhorias na qualidade da educação, entretanto, uma das principais ações de seu breve governo se constitui na ampliação de vagas e financiamento do PRONATEC.

O PRONATEC é desenvolvido frente aos baixos níveis de escolaridade e qualificação de uma relevante parcela dos trabalhadores do país, e dentre os seus objetivos destaca-se a expansão, interiorização e democratização da oferta da educação profissional técnica de nível médio. Para cumprir com seus objetivos, várias iniciativas são desenvolvidas, entre elas a expansão da Rede Federal, programa Brasil Profissionalizado, Rede eTec Brasil, acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, bolsa-Formação, tornando-se, portanto, a principal política da

educação profissional no governo Dilma Rouseff.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) objetiva a inclusão e efetivação do direito à educação os que não obtiveram êxito escolar na idade regular, através dos ensinamentos fundamental e médio integrados à educação profissional, em um cenário com muitos desafios e limites, devido às especificidades do público atendido nesta modalidade educacional.

O pioneirismo do PROEJA encontra-se no fato de que pela primeira vez nas políticas educacionais do país, se anuncia a escolarização para jovens e adultos com a possibilidade do exercício de uma profissão ao final do curso.

Faria (2014, p.126) destaca que “O PROEJA é uma resposta do estado brasileiro às demandas por inclusão social, consequência dos embates da sociedade, dos políticos e dos intelectuais envolvidos nessas discussões em prol da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para o trabalho.”

Outro programa relevante no âmbito da Educação Profissional é o PROFUNCIÓNÁRIO que oferta qualificação para os funcionários da educação, de preferência na modalidade à distância. Existente desde 2007, o programa ganha fomento e legitimidade como política pública no ano de 2010, quando se estabelecem as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. O programa oferece, através dos Institutos Federais, cursos como Secretaria Escolar; Alimentação Escolar; Multimeios Didáticos; Infraestrutura Escolar; Biblioteconomia; Orientação Comunitária.

O Brasil Profissionalizado se constitui em um programa de financiamento que tem como objetivo principal estimular as redes estaduais de ensino a se responsabilizar pela educação profissional politécnica, justificando esse movimento de expansão com o crescimento econômico do país, a necessidade de formação profissional e o ainda o decreto nº 5.154 /2004 que possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional (NASCIMENTO, 2012).

O programa Brasil Profissionalizado, instituído através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 e também objetiva o fortalecimento e a expansão do ensino médio integrado a educação profissional, e consiste em oferecer aporte financeiro para construção e reforma de escolas que ofertem cursos de nível médio integrados à educação profissional, além de aquisição de equipamentos pedagógicos e formação profissional docente.

Os recursos financeiros destinados pelo programa Brasil Profissionalizado, oriundos de convênios estabelecidos pelos governos federal e estadual/distrital são destinados para construção ou reformas de escolas, construção de laboratórios de ciências e informática, por exemplo, assim como para formação docente continuada. No que diz respeito a sua execução, a Secretaria de Educação Profissional do Ministério da Educação (SETEC/MEC) é que coordena, monitora e avalia as ações desenvolvidas no programa no âmbito das redes de ensino (BRASIL, 2008).

Contudo, apesar da grande importância do programa no contexto de expansão da educação profissional no Brasil, o desenvolvimento das ações desenvolvidas no programa Brasil Profissionalizado é permeado por entraves de grande relevância, assim como o seu financiamento, destacando-se a falta de transparência no que diz respeito à contrapartida dos recursos utilizados pelos governos estaduais. Assim, Silva (2017) destaca que um dos maiores problemas do programa é a ausência de fontes perenes na implementação das políticas e programas, assim como uma maior eficácia na sistematização e planejamento de recursos.

O grande entrave de alguns destes programas de expansão da Educação Profissional, como por exemplo o Brasil Profissionalizado, se configura por sua instabilidade. São programas de governo que recebem grande atenção durante a implantação, com grande volume de recursos financeiros, se desenvolvem de forma ineficiente e em meio a problemáticas que muitas vezes não são solucionadas, e acabam não obtendo êxito. Muitos acabam não ganhando continuidade, recebendo uma nova nomenclatura nos governos subsequentes e mantendo os mesmos ou novos problemas.

Moura (2016, p. 200) atenta para o “anseio de que os programas educacionais de caráter pontual e sazonal se tornem políticas de Estado de natureza perene e permanente”, portanto, essa marca de prevalência dos programas em detrimento das políticas de estado são pautas recorrentes nos debates sobre esta modalidade de ensino.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da educação profissional no Brasil surge como uma política assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam em conformidade com os bons costumes da sociedade.

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 1930

e 1940, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira.

A partir de então, a história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi marcado pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. Esse tenso equilíbrio foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a perspectiva de uma educação profissional como um processo de formação omnilateral do trabalhador, infelizmente não foi aceita pela maioria dos nossos representantes, no Congresso Nacional. Porém, o pior ainda estava por vir, considerado com um dos principais retrocessos vivenciados por esta modalidade foi desenvolvido no ano posterior com o Decreto 2.208/1997, que legalizou a dualidade entre o ensino médio e propedêutico, desvinculando-os com a justificativa de que a integração das modalidades era onerosa aos cofres públicos. Porém, em 2004, com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir da aprovação do Decreto, 5.154/2004, que proporcionou a integração ente o Ensino Médio à Educação Profissional.

Ainda nos governos de Lula e Dilma, vários projetos de Educação Profissional, curta duração foram criados, tais como: Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e emprego (PRONATEC), Brasil Profissionalizado, PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Mulheres Mil e Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (PROFUNCIONÁRIO).

A educação profissional precisa de políticas públicas duradoura e não sazonal, de políticas de Estado e não de governo, que contribuam com a formação integral do homem, na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo. Portanto, a principal marca da educação profissional, centra-se na dualidade estrutural entre as classes sociais, que necessita ser rompida com vistas a uma formação omnilateral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. M. ; MEDEIROS NETA, O. M. . **Educação Profissional no Brasil (1960-2010): Uma história entre avanços e recuos**. ISSN 0101-8701 (impresso) 2448-0215 (on line) , v. 1, p. 190-2012, 2015.

AZEVEDO, J. L. **A Educação como Política Pública**. São Paulo: Editora Antunes Associados, 1997. v. 56.

BRASIL. **Constituição da República Federativa (1937)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> , Acesso em 28 jun 2018

_____. **Constituição da República Federativa (1988)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> , Acesso

em 28 jun 2018.

_____. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito.** Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: . Acesso em: 12 Jun 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília, abr. 2004

_____. **Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2004.

BRESSER-PEREIRA, L.C.. **A reforma gerencial do estado de 1995.** Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6289/4880>> Acesso em 19 de Julho de 2018.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A.M.D.A. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. O público e o Privado,** Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005

CANALI, H.H.B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** In: Simpósio sobre Trabalho e Educação, 5., 2009, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, UFMG: 2009. Disponível em: . Acesso em: 20/08/2018.

CRUZ, R.E. **Banco mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?.** Educar, Curitiba, n.22. p. 51-75, 2003. Editora UFPR.

FARIA, D.A; ASSIS, S.M. **O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes.** HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 123-133, maio 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1968>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. (orgs.), **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** S.P.:Cortez, 2000.

FRANÇA, G.. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário.** In: _____, SILVA, Tomaz T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

HADDAD, S. **Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008

JACOMELI, M.R.M. **As políticas educacionais da nova república: Do governo Collor ao de Lula.** Revista Exitus, volume 1, nº1, julho/dezembro 2011. p. 119- 128

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; MIRZA, S. T. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NASCIMENTO, A.S.F. **Financiamento e Educação Profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado Pará.** 2012. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

OLIVEIRA, A. F.. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

SABBI, V. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP** na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990. In: IXANPED Sul. Seminário de Pesquisa em educação da região sul, 2012. Caxias do Sul/RS: 2012.

SANTOS, J.D.G. **A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976>>. Acesso em: 19 Dez. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976>.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 4^a ed. 2011.

SOUZA, A. L. L. DE. **A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: Políticas e práxis educativas (Orgs) FRANÇA. M. BARBOSA JUNIOR. W.P.** Natal: Editora Caule de Papiro, 2017.

VIEIRA, S. L.. **Política educacional em tempos de transição (1985/ 1995).** Brasília: Plano (2000).

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: PRÁTICAS INSTITUÍDAS E SUAS IMPLICAÇÕES

Alexandre Souza de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC-SP

Universidade Nove de Julho – UNINOVE-SP
São Paulo – SP.

RESUMO: Neste artigo apresentamos alguns elementos que permitem melhor entender a política educacional no Brasil em específico a educação pública no Estado de São Paulo. Partimos do pressuposto de que as novas políticas educacionais implantadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, aceleraram e ampliaram o processo de precarização do trabalho dos docentes paulistas. Procuramos enfatizar as características do trabalho docente e as práticas docentes na atualidade, bem como suas implicações. Para tanto, este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com análise das principais legislações relacionadas à temática. As principais categorias utilizadas na pesquisa foram: a intensificação do trabalho docente, flexibilização, a precarização, a proletarização e suas consequências nas práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública Paulista. Precarização do trabalho docente. Proletarização.

ABSTRACT: In this article we present some elements that allow better understanding of educational policy in Brazil in specific public education in the State of São Paulo. We assume that the new educational policies implemented by the São Paulo State Secretariat of Education, after the approval of the National Education Guidelines and Bases Law no. 9,394 / 96, have accelerated and extended the process of precarious work of the teachers of São Paulo. We aim to emphasize the characteristics of teaching work and teaching practices in the present, as well as their implications. Therefore, this study was carried out through bibliographical and documentary research, with analysis of the main legislation related to the theme. The main categories used in the research were: the intensification of teaching work, flexibilization, precarization, proletarianization and its consequences in school practices.

KEYWORDS: Paulista Public Education. Precarization of teaching work. Proletarianization.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo trata de minhas reflexões como aluno do curso *Política Educacional e Trabalho Docente* da Universidade de Campinas - UNICAMP e também como professor do

ensino básico e superior no qual tem como objetivo problematizar as implicações das parcerias entre o público e o privado na educação pública paulista, nas quais a “propriedade” da educação permanece estatal, mas em muitos casos, o setor privado define sua gestão e o conteúdo no processo educativo, com graves consequências para a autonomia do trabalho docente e a democratização da educação. Para tanto inicialmente explicitaremos o fundamento a partir do qual compreendemos a cultura da escola – categoria comum a diferentes abordagens teóricas – e a relação entre mudança e tradição e posteriormente os caminhos traçados pela política pública paulista.

Sobre a mudança referida, da escola, dos professores e das práticas escolares – é tema recorrente em diversos estudos, geralmente tratado com base em sociologias que enfatizam a heterogeneidade das práticas sociais e escolares, a diversidade de relações, valores e culturas que caracterizam o cotidiano escolar. Sem dúvida esta literatura colabora para o questionamento de esquemas que em nada contribuem para que se compreenda concretamente os processos escolares, uma vez que orientam a análise para a diversidade das relações, o múltiplo e as diferentes culturas relacionadas às práticas escolares. No entanto, como observa Certeau (1994), as práticas são permeadas por “estratégias” de poder e “táticas” de consumo criativo, relações conflituosas presentes em uma cultura escolar, seja pelas prescrições oficiais de imposição de normas, seja pelo consumo criativo dessas normas em que, nas práticas ordinárias, os “sem poder” movem-se a partir de táticas de sobrevivência. Contudo, não basta simplesmente evidenciar a multiplicidade de práticas na escola sob o risco de, como afirma Duarte (2001), reafirmar a “ideologia implícita ao ideário neoliberal” (p.72), por meio de análises que reproduzem no plano ideológico a ordem capitalista contemporânea (p.75), mas deve-se incluir a cultura escolar como aquela constituída nas próprias instituições escolares. Contudo, Lalo (2003) acrescenta que “nada mais longe da verdade do que a afirmação de que as políticas pós-neoliberais já estão germinando em solo fértil, inclusive no terreno das ideologias” (LALO, 2003, p.03)

Como sabemos, as séries finais do atual ensino fundamental (5^a a 8^a séries) passaram a fazer parte da formação inicial com a implementação da LDB 5692/71. Até então estas séries compunham o ensino secundário, juntamente com o ensino médio. Ainda que o processo de ampliação no atendimento do ensino secundário tenha se intensificado por volta das décadas de 1940 e 1950, só recentemente na nossa história se constitui como educação básica e popular no qual tem uma influência na condição profissional dos docentes. (ROMANELLI, 1978). Ao nos referirmos ao Secundário nos remetemos a um ramo do ensino médio que até a reforma 5692/71 correspondia ao antigo ginásio (atuais 5^a à 8^a séries do ensino fundamental) e o colegial (atual ensino médio), lembrando ainda que o ensino médio se constituía de vários ramos: o comercial, o industrial, o agrícola além do secundário.

De acordo com Nóvoa (1991), a condição profissional está relacionada à

“definição de um corpo de saberes e de savoir-faire e de um conjunto de normas e de valores próprios”, os quais, com a emergência dos Estados-nação e da constituição, neste processo, do ensino público e de massa, passaram a ser regulados pelo Estado. O conceito de profissão pressupõe que determinado corpo especializado de conhecimentos e valores seja apropriado por determinados sujeitos, o que lhes confere autoridade.

Ainda que o conhecimento, aspecto central na constituição do professor, historicamente tenha fundamentado a condição profissional, a mediação fundante desse complexo histórico social também é o trabalho. O sujeito que objetiva alternativas nas práticas escolares, orienta-se, também, pelo “ser profissional”. No entanto, a condição profissional é duplamente negada: na precária condição de “servidor” do Estado, sujeito aos baixos salários, às condições de trabalho, e às políticas educacionais restritivas e na condição de portador de um conhecimento especializado. Como complexo social historicamente constituído o horizonte de possibilidades posto pelo ser profissional permanece como dever-se, valor que também orienta a constituição de alternativas, mas, se mantém como potência, visto não se realizar.

Souza (1999), pesquisando a implementação das políticas educacionais em São Paulo, constatou a crescente precarização e intensificação do trabalho docente.

2 | QUESTÃO DE PESQUISA E OS CAMINHOS A PERCORRER

Neste trabalho tivemos o objetivo de verificar e analisar as categorias que caracterizam a precarização do trabalho docente, bem como as legislações federais e estaduais paulistas que norteiam o avanço do processo de precarização.

O processo de desvalorização do trabalho do professor não pode ser compreendido somente no âmbito econômico, sendo que se vislumbra nos fenômenos da “desprofissionalização” do trabalho docente, “comunitarismo”, “privatização” do ensino e a conseqüente perda da qualidade da educação. *Sendo assim, quais são as políticas públicas existentes e voltadas para a valorização do trabalho docente no Estado de São Paulo? Serão elas eficientes no atual cenário?*

Por meio da análise dos fenômenos que compõem o atual cenário do Brasil e no Estado de São Paulo, pretende-se perceber o grau de comprometimento no princípio da dignidade da pessoa humana, quando da sua extensão ao meio ambiente de trabalho docente. Por final, em atenção à desvalorização do papel do professor percebida no cenário social, junta-se esforços para a elaboração de propostas em contributo a um processo de valorização do professor.

3 | MÉTODO

Para a pesquisa bibliográfica selecionamos várias obras, teses, dissertações

e artigos que abordam a temática sobre a precarização do trabalho docente e, especificamente, aquelas relacionadas com as categorias pertinentes à pesquisa. Para a pesquisa documental selecionamos diversas leis, decretos e resoluções federais e, em especial, as leis e decretos estaduais paulistas promulgadas nos últimos anos, que apresentam temas, tais como: piso salarial; jornada de trabalho; formas de contratação; bonificações etc.

Para demonstrarmos a hipótese da relação entre as reformas educacionais e a ampliação do processo de precarização do trabalho docente, selecionamos três categorias, a intensificação do trabalho docente, a flexibilização nas formas de contratação dos professores e o arrocho salarial. Essas categorias foram norteadoras para a seleção da literatura e legislações analisadas.

4 | A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA E SEUS DISCURSOS

A política educacional paulista tem mantido as características que adquiriu ao longo das últimas duas décadas: é uma política de forte estímulo ao setor privado de ensino superior, de estímulo à diversificação das instituições e das modalidades de ensino, desprestigiando as universidades, ou seja, aquelas instituições que devem, por obrigação constitucional, fazer atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma coerente, articulada. Além disso, também tem sido uma política que não valoriza o trabalho docente no seu conjunto, mas busca introduzir mecanismos de concorrência entre os docentes. Isso é ruim porque a educação pública tem que ser para todos e a avaliação deve servir, antes de qualquer coisa, para identificar problemas, defasagens, aspectos a serem aperfeiçoados para orientar a política que está sendo desenvolvida. Quando as avaliações se tornam, predominantemente, instrumentos de premiação dos “melhores” e de comparação tipo *rankings*, elas perdem o seu potencial construtivo e de aperfeiçoamento da educação. Tornam-se, assim, instrumentos de controle.

Nesse período, o setor privado de ensino – principalmente o setor empresarial, com fins lucrativos – seguiu avançando e hoje domina em absoluto os principais números do ensino superior no estado (matrículas, cursos, instituições). O mais preocupante é que uma das áreas de ensino com mais impacto potencial no futuro – a formação de professores – também está sendo cada vez mais dominada por essas instituições, que não raro oferecem cursos de baixo custo, em tempo reduzido e utilizando de forma indiscriminada o ensino à distância. Sem dúvida, tudo isso compromete a formação.

No caso do setor público, o governo paulista tem investido mais nas escolas superiores de ensino técnico. O maior exemplo é a Fatec. Trata-se de uma política controversa, com a qual se promete atender uma parcela da população que não tem a pretensão de cursar uma universidade logo após o ensino médio, mas que eventualmente pode vir a fazê-lo depois. Além disso, alega-se que o mercado demanda essa mão de obra menos qualificada, o que justificaria a sua oferta pelo estado. Como

eu disse, são questões controversas, que precisam de mais estudos e pesquisas que de discursos governamentais para justificá-las.

Segundo dados da APEOESP – Associação dos Professores do Estado de São Paulo, no Brasil observam-se um grande número de professores readaptados, afastados temporária ou permanentemente para as atividades administrativas, sendo afetados por uma ou algumas doenças da área da psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia ou mesmo professores que se mantêm em sucessivas licenças de saúde por razões diversas (APEOESP, 2013).

5 | A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Para verificar principalmente o processo de deterioração do trabalho docente temporário foi feita uma comparação entre a lei que rege a vida profissional dos efetivos e a dos contratados por tempo determinado. A análise comparativa entre os direitos dos professores efetivos e dos temporários mostra como se dá a precarização do trabalho docente do professor temporário. Apesar da estabilidade, a precarização do trabalho do professor efetivo também ocorre embora de forma dissimulada. Os professores são vistos como uma classe detentora de privilégios. Não se leva em conta sua carga horária, condições de trabalho, salários baixos, salas de aula superlotadas de alunos, trabalhos extraclasse como correções de provas e preparação de aulas que tomam seu tempo de lazer e muitos outros fatores que interferem no seu dia-a-dia, independentemente de sua forma de contratação.

Ao direcionarmos nossa análise sobre as condições de trabalho docente, não podemos desconsiderar as análises de Marx (1996), sobre o trabalho na perspectiva mais abrangente. O trabalho é um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si e o objeto de trabalho e que serve como norteador de sua atividade profissional. O trabalho implica uma relação, que vai além da manutenção das bases materiais humanos. Porém, com a adoção da reestruturação produtiva, surge o “estranhamento do trabalho” docente, pois ocorre uma fragmentação do trabalho, aumentando a intensidade da precarização, onde professor é um mero elemento do sistema burocrático de mercado.

Os professores temporários não possuem garantia de emprego. Vivem à mercê da solicitação das instituições educacionais e são dispensados de tempos em tempos, conforme a legislação. Por conseguinte, não podem prever seu futuro. (Na realidade, eles formam um contingente de profissionais desempregados, de trabalhadores potenciais e que, como tais, lembram o que Marx (1998) chama de exército industrial de reserva, homens que ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por conseguinte, compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho.

Os professores efetivos, mesmo tendo garantia de emprego, possuem condições precárias de trabalho, sobretudo no que se refere à remuneração, pois apenas

sobrevivem com a venda da sua força de trabalho. A gratificação por tempo de serviço também é um benefício exclusivamente dos professores efetivos, ainda que irrisória. Desse modo, o professor temporário vende sua capacidade de trabalho por menos do que a do professor efetivo para realizar o mesmo trabalho. O professor temporário não tem direito à promoção e à progressão, pois não é funcionário do Estado. Desse modo, devido ao caráter temporário de seu trabalho, ele não se especializa em educação por meio de formação profissional continuada ou de outras. Os professores efetivos, por sua vez, não contam com um plano de carreira que os motive como profissionais da educação.

Situando-se o professor temporário no contexto histórico educacional, pode-se verificar que as formas de contratações utilizadas pelo Estado do Paraná são reflexos das mudanças ocorridas no interior do mundo do trabalho. No que tange à eliminação da força humana, o trabalho tem como consequência o aumento do número de desempregados ou desocupados em todo o mundo. Esse contingente de excluídos se submete a quaisquer condições de trabalho, como afirmado por Marx (1983, p. 543): “Cria-se, em grande escala e sistematicamente, um exército industrial de reserva sempre disponível, numa parte do ano dizimado pelo trabalho excessivo mais desumano, noutra, lançado à miséria por falta de trabalho”. Esse exército de reserva a que Marx se refere se estende a todos setores da sociedade, inclusive na educação. O professor temporário também um desempregado, torna-se algo que pode ser a qualquer momento intermediado pelo Estado, um aplicador de política enraizada na lógica da exploração do trabalhador. Na tentativa de sobreviver, o professor acaba sujeitando-se a condições precárias de trabalho. Submete-se a um contrato temporário, pois, pelo menos, por um período, assegura a sua sobrevivência e a de sua família. Nas instituições escolares a não absorção de pessoal docente pode ser consequência de uma contradição social, ou seja, a intensificação do processo de trabalho para os professores efetivos pode significar o desemprego para os outros na forma de trabalho temporário.

A intensificação da jornada de trabalho ocorre entre os professores efetivos, nas épocas ilustradas pelos dados empíricos, indica um aumento de contratação de efetivos e uma diminuição da contratação de professores temporários. Essa diminuição de professores temporários ocorre devido à intensificação e exploração do trabalho dos professores efetivos. Por fim, pode-se afirmar que o trabalho docente nas Escolas Públicas, no Estado do Paraná, tem atingido de maneira perversa, tanto os professores temporários, quanto os efetivos. Como trabalhadores, num mundo que prima pelo lucro, o professor está sendo explorado como operário que vende sua força de trabalho para conseguir a sua sobrevivência. Está sendo mal remunerado pela longa jornada de trabalho que desempenha dentro e fora da escola. E sendo contratado por tempo determinado, os encargos sociais conquistados no decorrer da História da educação lhe são suprimidos. O professor temporário vive em constante insegurança causada pela incerteza da utilização ou não da sua mão-de-obra por

parte do Estado.

Em relação às legislações paulistas, especificamente, o primeiro decreto criado para possibilitar a contratação flexível foi promulgado na década de 1980. O Decreto n.º 24.948, de 3 de abril de 1986, foi desenvolvido para regulamentar a contratação de uma categoria de professores denominada de eventuais ou categoria I. De acordo com Aranha (2007), a precariedade dos professores desta categoria ocorria porque não participavam do processo de atribuição de aulas; necessitavam esperar que a escola os convocasse para substituir um professor, caso houvesse vagas; a admissão do contrato em caráter eventual não constitui vínculo trabalhista e, por fim, porque o professor eventual recebia remuneração pelo número de aulas lecionadas.

Por fim, o arrocho salarial é outra medida de precarização do governo paulista que vem sendo tomada nesses últimos 20 anos. Nas décadas de 1970 e 1980, Garcia e Anadon (2009, p. 68) já verificavam a regressão dos salários dos professores do ensino básico nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Uma das medidas adotadas no Estado de São Paulo para ‘elevar’ a remuneração dos professores foi o emprego de bonificações condicionadas aos resultados obtidos pelos docentes nas variadas formas de avaliação que são aplicadas nas escolas. De acordo com Torres (2007, p. 166), vincular o salário dos docentes aos resultados obtidos é uma das indicações propostas pelos técnicos do Banco Mundial, na década de 1990, afirmando que “[...] os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos”.

Além da bonificação vinculada aos bons resultados atingidos pelos alunos nas avaliações, outros critérios adotados para ‘estimular’ os professores a alcançarem o valor máximo do bônus foram a assiduidade do docente, o cumprimento das metas estabelecidas para o estabelecimento de ensino, o desempenho das escolas diante dos indicadores e os dias de efetivo exercício dos professores. Assim, aprovou-se no Estado de São Paulo a primeira lei instituindo o bônus mérito para os docentes do quadro do magistério, Lei Complementar n.º 891, de 28 de dezembro de 2000.

As legislações paulistas que destacamos promovem o envolvimento dos docentes no trabalho seguindo a lógica da ‘gestão empresarial’, cujos princípios têm presidido as políticas educacionais nos últimos 20 anos. Para Cassetari (2008, p. 8), apesar de os seus defensores anunciarem uma propaganda favorável à meritocracia, “[...] o pagamento por performance incentiva a competição entre professores ou escolas, o que pode minar a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição”.

O que se observa na realidade é que a atividade do professor está impregnada pelo descaso estatal, visto que, nem ao menos uma estrutura digna em contribuição ao meio ambiente de trabalho equilibrado está dentre as prioridades das políticas públicas. Muito pelo contrário, a falta de infraestrutura, tal como salas de aulas superlotadas, falta de materiais didáticos, falta de proteção ao docente no seu local de trabalho, as condições psíquicas a que estão submetidos, o que implica no desrespeito à sadia

qualidade de vida, evidencia a precarização do ambiente de trabalho do docente.

6 | INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS, FINANCIAMENTO E “AVALIAÇÃO” – CAMINHOS TRAÇADOS

Decorrente desse processo histórico, a educação constituiu-se diante de uma constante disputa entre os setores dominantes da sociedade e as camadas populares, que buscam na mesma, possibilidades de intervenção e ocupação de espaços que garantam o poder econômico, político e social.

A terrível realidade socioeconômica, a que muitas crianças, jovens e adultos encontram-se, além de gerar uma enorme exclusão social, impede milhões de pessoas do ato de ler e escrever, justamente porque, o processo de dominação política, econômica e cultural da formação social brasileira implementou uma política educacional que contribuiu para consolidar a escola como uma instituição conservada, alienante, imitativa da organização do trabalho no sistema produtivo.

Porém, se ao longo da história a educação constituiu-se em instrumento de domesticação, reprodução de ideologia e de exclusão das camadas menos favorecidas, a prática dos Movimentos Sociais, iniciaram um processo de construção de uma educação de todos e para todos. A luta pela educação, pelo direito à escola e por transformações no seu papel e na forma de desenvolver seu trabalho é que possibilitou o início da democratização da mesma.

A escola pública sempre necessitou de políticas nacionais que favorecessem uma educação pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.

Nesse viés, o debate e a luta sobre a qualidade social da educação devem compreender o planejamento das políticas públicas da educação que, articuladas com os processos de organização política dos segmentos da sociedade civil, proponham uma maior abertura política e com esta, novas concepções de educação.

Cita-se como exemplo alguns movimentos e programas organizados em prol da educação a Conferência Mundial de Educação para Todos, que contribuiu para suscitar reformas, que contou com a presença de representantes de governos de vários países e patrocinadores internacionais como: Organização das Nações Unidas Para a Educação, Fundo das Nações Unidas Para a Infância, Programa das Ações Unidas Para a Educação e o Banco Mundial. A partir disso, inúmeras propostas e metas foram traçadas no sentido de proporcionar condições objetivas e subjetivas básicas para a aprendizagem. No entanto, algumas resultaram apenas em amostra de estatísticas com objetivo de mostrar o que tinha sido cumprido, voltando-se a enfoques minimalistas, a curto prazo, em que o predomínio da quantidade sobre a qualidade eram evidentes, chegando, em alguns casos, a reduzir a qualidade do ensino. Além disso, muito do que foi estrategicamente planejado não chegou a ganhar forma. Mas,

mesmo diante desses entraves, são inegáveis as contribuições projetadas a nível micro e macroestrutural provenientes desse trabalho.

Dentre as contribuições projetadas, salienta-se a execução de um conjunto de programas que constituem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como sendo alternativas que permitem enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais e avançar para uma educação de qualidade para todos. Segundo Demerval Saviani (2007), apesar de sua configuração atual ainda não nos dar garantia de êxito, o Plano de Desenvolvimento da Educação representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da Educação Básica. Nasce então, a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar num único indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como forma de detectar os avanços e necessidades de cada instituição.

Os dados coletados pelos instrumentos cognitivos por meio de avaliações como a Prova Brasil, poderão criar possibilidades de análise de desempenho juntamente com informações contextuais relativas à infraestrutura, nível socioeconômico, rendimento escolar, reprovação, taxas de aproveitamento entre outros aspectos que refletem a realidade de cada escola. Visualiza-se assim que a implementação e articulação entre a avaliação, o financiamento e a gestão, conferem um caráter diferenciado ao IDEB na tentativa de gerir sobre o problema da qualidade do ensino. Segundo as tabelas de resultados divulgadas no site do Governo Federal, essas ações aplicadas nas escolas revelam índices baixos de aprendizagem influenciados por inúmeros fatores. O IDEB calculado para o País, relativo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, confirmam a defasagem de ensino, os resultados requerem de fato investimentos significativos, tanto no que tange a formação dos professores como no aspecto financeiro. Embora se concorde que é necessário diagnóstico da realidade educacional, teme-se que essas avaliações externas sejam apenas um plano de ação articulado ao empresariado e a serviço da lógica capitalista. Citando outro exemplo que faz parte do PDE, a política de formação de leitores considerada uma das ações do Ministério da Educação consiste em disponibilizar obras literárias para alunos do Ensino Médio, ampliar as bibliotecas nas escolas, promover concursos literários para todos, distribuir programas com conteúdos educacionais e outras tantas metas que estão servindo para ampliar o ensino-aprendizagem e proporcionar melhorias nesse sentido. Apesar das limitações é inegável que esse conjunto de medidas que vêm sendo adotadas, embora que de forma lenta, possam contribuir para concretizar as expectativas propostas, mas é preciso ampliá-las e assegurá-las.

A educação paulista apresenta-se hoje como carro-chefe desse processo de fetichização individual e de despolitização do coletivo. As políticas de financiamento e de “avaliação” também induzem a isto, na medida em que focalizam, de um lado, a unidade escolar, solapando-a com exigências burocráticas, e, de outro lado, o indivíduo, responsabilizando-o por seu “fracasso”. Quando uma política educacional

passa a ser orientada pela lógica fria de índices, como o Idesp (baseado nas não menos problemáticas avaliações padronizadas do Saesp e dos dados sobre evasão dos estudantes da educação básica em SP), e reguladas, no geral, pela lógica do capital, perdem-se todas as referências de qualidade, onde de acordo com Dias e Minto (2010),

No Neoliberalismo, a educação é tratada como negócio privado e não mais como direito, que requer política social. Por isso, ao Estado cabe delegar atividades ao mercado, resguardando a si o papel pretense “controlador” e “fiscalizador”. Procura-se disseminar a ideia de que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos pela educação escolar, mote para a aceitação social de que o mercado é mecanismo mais “eficiente” para organizar o ensino. Estimula-se a ideia de que as instituições devem concorrer para atrair estudantes e recursos para seu funcionamento” (DIAS & MINTO, 2010, p.78)

No bojo desse processo e seguindo essa lógica, forjam-se grandes grupos empresariais “educacionais”, transformados em verdadeiros complexos econômicos, que têm no ensino apenas uma (e não a mais importante) de suas atividades. (CAÇÃO, 2001)

Para melhor exemplificar a questão do poder de dominação das organizações, Pombeiro (2006) nos esclarece que

A dominação das organizações sobre as sociedades onde estão inseridas é maior do que parece à primeira vista. Sua influência, cada vez mais presente e mais nítida, não é divulgada pelos meios de comunicação, o que a torna aparentemente invisível aos olhos da maioria das pessoas. Todavia, essa dominação atinge governos legalmente constituídos, estabelecendo padrões ideológicos, econômicos, políticos e de comportamento. (POMBEIRO, 2006, p.03)

E ainda conforme os apontamentos de Dias & Minto (2010) e unificando todas as três principais tendências aqui apontadas (precarização da formação e da qualidade do ensino em geral, das condições de trabalho e privatização e a mercantilização da educação) nos atentamos a expansão do ensino à distância (EAD) e ao Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado pelo governo federal em 2008, onde coloca o EAD como alternativa prioritária para a expansão do número de professores formados no país, veremos que é uma ameaça aberta à queda da qualidade da educação é significativa.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto fez a exposição de alguns elementos que compõe o mundo do trabalho à realidade do trabalho docente. Observando as transformações ocorridas nas relações sociais de trabalho. O estudo sobre a precarização do trabalho tem interligação com a reestruturação produtiva de gestão econômica. Vários pensadores da atualidade têm se debruçado sobre essa temática que vem assolando a vida dos

trabalhadores brasileiros. O tema em questão é subdividido em várias faces de estudos. Nesse artigo foi abordado como tema central a precarização do trabalho docente na educação básica do Estado de São Paulo

As leis e normas educacionais mais democráticas são cada vez mais necessárias, mas não são suficientes para garantir a construção de propostas curriculares democráticas e críticas. Pois, analisando a escola como um todo e o educando nela inserido, torna-se preocupante o estado lamentável do esfacelamento do saber, que transformado em migalhas, revela uma inteligência esfacelada e um horizonte epistemológico demasiadamente reduzido.

A condição de trabalho precário observada pelos profissionais do saber é compreendida na flexibilização da atividade docente, corroborada pelos fenômenos da desprofissionalização da função do magistério, comunitarismo, privatização do ensino e estagnação salarial. A desvalorização do professor está imersa no centro da sociedade brasileira, e, desta forma, este problema é percebido também no âmbito jurídico, visto que há a falta de eficácia das normas e princípios garantidores da valorização do trabalho docente.

Por meio da análise das práticas escolares constituídas explicitou-se o esvaziamento que tem se imposto à escola como lugar de transmissão de conhecimento, em contradição com o fato desse tornar-se cada vez mais, força produtiva. No entanto, num momento em que os resultados de pelo menos dez anos de políticas educacionais restritivas são evidentes, os acirramentos das contradições podem, contraditoriamente, propiciar o fortalecimento coletivo do significado social mais amplo dado a escola: o de valorização do conhecimento, do professor como intelectual, e da escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações, pelo conhecimento. Esta possibilidade de significação se inscreve na própria natureza do trabalho do professor, na própria natureza do trabalho em geral, que constitui os seres humanos como tal.

Estabelecer um novo conjunto de valores é fazer a sociedade tomar conhecimento do papel essencial da função docente, sendo que, conforme a Constituição Federal, o exercício da profissão do magistério deve ser pautado no princípio da valorização do corpo docente, porém há a necessidade do estabelecimento de valores que corroborem para com a valorização dos profissionais do ensino.

As relações de emprego pertinentes ao exercício da função docente devem proporcionar aos professores a segurança de um trabalho digno, em consonância com os dispositivos trabalhistas, com fins a consolidação de um trabalho exercido em respeito a importância do trabalho humano.

Percebemos que o desafio é não somente colocar a escola e a educação no centro das políticas, mas promover e garantir de fato, diante desse contexto globalizado e de cunho neoliberal adotado por muitos governos, a capacitação de professores, a equidade, a autonomia das escolas, a igualdade, a cidadania crítica, a participação da sociedade civil, a formação do cidadão. *Qualidade para quem? Para que finalidade? Que forma de avaliação?* Essas perguntas devem permear e guiar as discussões no

campo educacional.

Ressalvamos a importância da luta dos professores, associações e sindicatos, com o apoio dos alunos, familiares e a sociedade de modo geral, contra as já estabelecidas e novas formas de precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. Várias reivindicações, tais como, a implantação da jornada do piso; o desmembramento das salas superlotadas; a transformação do bônus em reajuste salarial etc. que motivou a greve dos professores das escolas da rede pública paulista entre os meses de março e junho de 2015 (APEOESP, 2015).

Tratar os professores com dignidade e respeito é cuidar da efetivação de seus direitos, é fornecer meios de um exercício profissional em conformidade com o princípio da dignidade humana. Além de intensificar o adoecimento do corpo docente, a qualidade do ensino também tornou-se precária, sendo inafastável o empobrecimento cultural do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

APEOESP. **Professores decretam greve por tempo indeterminado**. São Paulo: APEOESP, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/u8OXds>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

APEOESP. **Salário base PEB I e PEB II por jornada de trabalho**. São Paulo: APEOESP, 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/salario-base/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. INEP. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. INEP. **Sinopse estatística do Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em www.inep.gov.br.

CAÇÃO, M.I. **Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista**. Tese de Doutorado. Campinas: SP. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2001.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, Edmundo F; MINTO, Lalo W. **Ensino Superior em SP: Expansão privatista e consequências na educação básica**. Em: Adusp. São Paulo, p. 77-85, 2010.

DUARTE, Newton. (org.). **Sobre o construtivismo. Contribuições a uma análise crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2000.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social. Princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas. 1979.

MINTO, Lalo W. Governo Serra. **Universidades paulistas e “autonomia” universitária**. Brasília, DF, Universidade e Sociedade, ano XVI, n. 41: 79-93, jan. de 2008.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Em: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 109-139,1991.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 07 mar. 2017.

PAGÉS, Max et al. **O poder das organizações.** São Paulo: Atlas, 1993.

POMBEIRO, J. P. **O poder das organizações.** Em: Cadernos Epabe.br; Volume IV, n. 02, jun. de 2006.

Resultados e metas IDEB. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 07 jan. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda,1978.

SALVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação e Sociedade. V.28 nº. 100, Campinas out de 2007.

SOUZA, Aparecida Neri de. **As políticas Educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.** Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS ANOS 1990: ENTRE EXPECTATIVAS E INOVAÇÕES

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina-PI

Marcelo de Sousa Neto

Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Teresina-PI

RESUMO: Durante a primeira metade da década de 1990, a principal discussão em nível de educação oficial no Piauí era a que analisava o funcionamento ou a paralisação das escolas públicas estaduais, em decorrência das greves que as marcaram desde o final do decênio anterior. Mas, mesmo as paralisações de professores ocorridas nos períodos letivos de 1991 a 1994, eram atribuídas aos problemas derivados do ano de 1990, demonstrando que, além dos danos provocados na educação piauiense, pelo extenso período de greve naquele ano, esse episódio também foi usado pela administração estadual posterior, para eximir-se de muitas de suas responsabilidades governamentais. O período compreendido entre 1995 e 2000 é muito importante para compreender a educação brasileira contemporânea e sua relação com a história das políticas públicas em nosso estado e em nosso País, pois foi o período de elaboração e implantação do FUNDEF. Por isso, o presente texto, que é fruto de uma Dissertação de

Mestrado do Programa em Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, analisa como as políticas públicas influenciaram o caminho da educação piauiense nesse recorte temporal, sobretudo em relação à situação do atendimento no ensino público da rede estadual e à valorização do magistério (remuneração e condições de trabalho) e como interferiram nos caminhos da educação escolar piauiense desde então. Para tanto, além da revisão bibliográfica, foi necessária a consulta de fontes documentais oficiais, como leis e prestações de contas ao Tribunal de Contas do Estado e dos índices oficiais de matrículas, bem como de consulta em fontes hemerográficas, questionários realizados com profissionais da educação e com pais de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Políticas Públicas. História. Piauí.

PUBLIC EDUCATION IN THE YEARS 1990: BETWEEN EXPECTATIONS AND INNOVATIONS

ABSTRACT: During the first half of the 1990s, the main discussion at the level of formal education in Piauí was that reviewed the operation or stoppage of public schools as a result of the strikes that marked since the end of the previous decade. But even if the teacher strikes that occurred in academic periods from

1991 to 1994, were attributed to problems of 1990, demonstrating that in addition to damage education in Piauí, by the lengthy period of strike that year, this episode was also used later by state government to exempt itself from many of their governmental responsibilities. The period between 1995 and 2000 is very important to understand the contemporary Brazilian education and its relation to the history of public policy in our state and our country, because it was the period of preparation and implementation of FUNDEF. Therefore, the present text, which is the result of a Dissertation in the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí, examines how public policies affect the way education Piauí this time cutting, especially in relation to the situation service in public education from the state and enhancement of teaching (wages and working conditions) and how to interfere in the ways of school education Piauí since. For that, beyond the review, it was necessary to consult the official documentary sources, such as laws and accounts to the Court of the State and official rates of enrollment as well as consultation on hemerográficas sources, surveys conducted with education professionals with parents and students.

KEYWORDS: Education. Public Policy. History. Piauí.

1 | INTRODUÇÃO: BRASIL NOS ANOS DE FHC - DO DISSENSO AO CONSENSO ARTIFICIAL

A eleição do sociólogo Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, em 1994, gerou muitas expectativas na população brasileira, fazendo Ribeiro afirmar que isso demonstrava a possibilidade de um “diálogo habermasiano”, que teria como grande meta cicatrizar as fraturas deixadas pelos governos Fernando Collor e Itamar Franco, na relação entre Estado e sociedade civil.

Esse governo, que parecia encaminhar-se para a intensificação do campo das políticas sociais, envolveu-se, na verdade, com uma prática política mais voltada para atender aos interesses da política econômica gerenciada por organismos internacionais. Quando os conflitos sociais eram postos em foco, o governo respondia que o cerne do problema estava na execução dos programas sociais e não no volume de recursos à disposição dos agentes públicos. Ao invés, então, de se questionar em que essa execução demonstrava falhas, para poder corrigi-las, se é que, de fato, era este o problema central, o governo passou a defender a diminuição de investimentos na aplicação de programas sociais ou então a descentralização na sua aplicação, em relação aos estados e municípios.

Essa descentralização já vinha sendo proposta no campo fiscal desde a aprovação da Constituição de 1988, uma vez que pela primeira vez, os municípios passaram a ser considerados entes federativos autônomos, assim como já o eram estados e governo federal, mas essa autonomia restringia-se ao campo político-institucional, posto que, no campo econômico, social e administrativo, estava muito distante de se consolidar.

Ao analisar esse processo de descentralização das políticas sociais no Brasil,

Arretche (2000) afirmou que houve alteração nos modelos assumidos pelos três níveis administrativos, o que fez com que estados e municípios tivessem uma elevação no volume de gastos com o social, enquanto a união reduziu seus investimentos neste campo, à medida que ampliava seus poderes fiscais na aplicação do que fora arrecadado (cobrança de impostos e campo administrativo), o que nos leva a concluir que o governo federal transferiu recursos e responsabilidades financeiras aos dois outros níveis, não atribuições administrativas nas decisões das políticas adotadas no período.

Esse modelo que caracterizou o Estado brasileiro mais como unitário que como federado também foi uma herança do regime militar vivido pelo País, que, em razão da reforma fiscal ocorrida em meados dos anos 1960, concentrou os principais tributos no poder da união, promovendo uma escassa autonomia tributária e fiscal nos estados e municípios. Isso contribuiu bastante para a centralização financeiro-administrativa vivida no Brasil, embora com a redemocratização, os governadores e prefeitos tenham passado a ter maior autoridade sobre alguns recursos fiscais.

Observa-se como a construção da descentralização, considerada por Arretche (2000, p. 16) como “a institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais”, ainda apresentava muitos obstáculos em sua efetivação, exigindo do Brasil que atentasse para o que ela alertou, ao dizer que:

[...] dotado de uma esmagadora maioria de municípios de pequeno porte e historicamente dependentes da capacitação institucional dos governos estaduais e federal para a prestação de serviços sociais, o Brasil, para reformar ou descentralizar seu Sistema de Proteção Social, depende da ação política deliberada dos níveis mais abrangentes do governo (ARRETCHÉ, 2000, p. 71).

Assim, observa-se também, como toda e qualquer política social no Brasil tem direta relação e dependência com as propostas realizadas em nível federal, estando, portanto, as outras esferas administrativas vinculadas às deliberações da União. Foi o que se verificou ocorrendo também na segunda metade da década de 90. Com a iniciativa de implantar a descentralização das políticas, Fernando Henrique Cardoso usou como a grande bandeira de seu governo, o argumento de ter feito o possível pelo social, justificando que o reforço às políticas públicas viriam a seu tempo, após a priorização do controle da inflação e da valorização da moeda nacional.

Tanto no primeiro quanto no segundo mandato, foi esta supremacia da economia, em detrimento das políticas sociais, que norteou o modelo administrativo desse governo, o que levou Costa (2000) a destacar que enquanto os anos 1980 foram marcados pela estagnação econômica, mas com avanços institucionais importantes, os anos 1990 mostraram-se como seu reverso: estabilização monetária, mas ao preço de sacrifícios no campo social.

Esse período foi marcado pelo raciocínio de que era inútil opor-se à lógica

econômica e às incontornáveis mudanças provocadas por ela. A educação, embora estivesse entre as cinco metas do governo, tinha por objetivo adequar-se às exigências do mercado, à medida que contribuiria para a construção de cidadãos produtivos para este mercado.

O que ilustrou isso adequadamente foram as conclusões a que chegou a Carta-Educação, aprovada no Fórum Capital-Trabalho, ocorrido em São Paulo. Em primeiro lugar, apresentou a carência da educação fundamental como principal entrave à construção da nação e, em segundo, mostrou a falta de condições do Brasil para competir internacionalmente em virtude da inadequação de seu sistema produtivo, ratificando que a superação dessa realidade só ocorreria por meio de mudança na política educacional vigente no País, e concluiu tal Fórum: “Vê-se por aí que não faltam matrículas, falta eficiência” (SHIROMA, 2002, p. 76).

O governo de Fernando Henrique Cardoso preferiu insistir no fato de que o problema estaria exclusivamente no mal uso dos recursos e não no seu pouco volume posto à disposição dos agentes públicos, responsabilizando apenas ao excesso de desperdício de verbas na execução de programas sociais pelo baixo rendimento apresentado por estes. Por isso, esse governo argumentou ter feito o possível pelo social, tendo primeiro que controlar a inflação e valorizar a moeda nacional, para somente depois intensificar o reforço com as políticas sociais, quando pudesse. Parece, contudo, que no campo educacional os oito anos de mandato não foram suficientes para que isso pudesse ser feito, fortalecendo críticas como a de Costa (2000), que afirmou que nesse período a estabilização monetária manifestou-se em meio à instabilidade política e social.

2 | PIAUÍ: A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 90

Na esfera estadual, esse período foi marcado pela administração do governador Francisco de Assis Moraes Sousa, conhecido como Mão Santa, que administrou o Piauí por duas gestões consecutivas, de janeiro de 1995 a dezembro de 1998 e de janeiro de 1999 a novembro de 2001, pois, a exemplo do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi o primeiro governante do Piauí que pôde concorrer à reeleição, em virtude da alteração na legislação eleitoral.

Esse governo acompanhou significativas discussões e transformações no campo da educação escolar nacional, a exemplo da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) n. 9.394/96, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o conhecido FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9.424/96, de 24/12/96 e pelo Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997. No estado do Piauí, foi regulamentado pela Lei n. 4.926, de 30 de maio de 1997, e alterado pela Lei n. 4.998, de 30 de dezembro de 1997, começando a vigorar a partir de 1998.

Ao assumir a administração do Estado, o governador empossado em janeiro de 1995, enviou à Assembléia Legislativa, a Mensagem com o seguinte teor a respeito das condições em que, segundo ele, teria encontrado a educação:

Compõe-se de um parque escolar de 1.593 estabelecimentos de ensino para atender à demanda desde o pré-escolar ao 2º grau (urbano e rural); dispõe de um quadro de 15.203 professores, atende a cerca de 318 mil alunos no Ensino Regular, e o Ensino Supletivo atende a uma clientela de 40 mil alunos. A infra-estrutura física encontra-se, todavia, profundamente danificada (PIAUÍ, 1995, p. 30).

É estranho notar que, ao mencionar as condições em que encontrava a educação, o governador, assim como os seus antecessores, tenha frisado que as escolas estavam danificadas. Transcorridos três meses do então governo, um jornal local, noticiou matéria a respeito da condição em que se encontravam algumas escolas estaduais em alguns municípios do Piauí:

Os deputados Wellington Dias e Olavo Rebelo, do PT, denunciaram, ontem, que pais de alunos de Itaueira e Canto do Buriti estão fazendo 'vaquinha' para completar o salário dos professores. Nesta semana, os pais de alunos da Unidade Escolar Monsenhor Uchoa, de Itaueira, vão realizar o bingo de um filtro. O dinheiro arrecadado será utilizado na limpeza e compra de material para o colégio. Na mesma escola, as mães preparam a merenda dos alunos (MEIO NORTE, 28 mar. 1995).

Mais uma vez se pôde notar algumas semelhanças nas condições denunciadas por este jornal e as discutidas a respeito de períodos anteriores da história recente da educação piauiense. As características apresentadas por ele muito se assemelhavam às mostradas por algumas das fontes consultadas acerca do ano de 1990, ou seja, a arrecadação de dinheiro com a população para ajudar a comprar material para a escola, e a coleta entre os pais de alunos para pagar professores.

A depredação dos prédios escolares faz supor que isso provoca desgaste físico da estrutura arquitetônica dos mesmos, e prejuízos na auto-estima dos agentes educacionais e dos alunos, pois uma escola danificada abala de várias maneiras os sujeitos que com ela convivem, inclusive no seu interesse em freqüentá-la e de nela permanecer. Geralmente esta dimensão é ignorada quando se discute as condições dos prédios escolares, mas é de expressiva relevância no processo do ensino-aprendizagem e na identificação de docentes e discentes com a escola em que atuam, tanto podendo beneficiar quanto prejudicar a relação desses sujeitos com o conhecimento.

Esse quadro de desgaste dos prédios escolares públicos revela que as mudanças na educação pública do Piauí, se ocorreram durante esse período, foram muito sutis e não se manifestaram expressivamente, deixando de ser sentidas por significativa parcela da sociedade, o que fez o mesmo jornal afirmar:

[...] Segundo os parlamentares do PT, a situação da educação, no interior do Estado é tão crítica, que em Itaueira, os bancos da Igreja da cidade foram cedidos

Como é possível perceber, a educação continuava apresentando problemas. Mas, de acordo com as fontes consultadas, foi possível notar também que a sociedade piauiense criou mecanismos de pressão sobre o governo, embora muitas vezes desestruturados, como o caso demonstrado pelo jornal expresso a seguir:

Representantes de cerca de 12 mil estudantes das escolas públicas estaduais que funcionam nos conjuntos Dirceu Arcoverde I e II, na Zona Leste, foram recebidos pelo Secretário de Educação do Estado, Ubiraci Carvalho. Eles entregaram documento em que reivindicavam condições para estudar. Milhares de alunos estão praticamente sem aulas desde o início do ano letivo, por falta de carteiras, material de expediente, banheiros e até mesmo professores (O DIA, 16 maio 1995).

Essa matéria jornalística, além de demonstrar que as escolas estaduais, tanto na capital quanto em outros municípios piauienses, enfrentavam graves problemas de estrutura e de atendimento aos alunos, revelou também que membros da sociedade piauiense já estavam se articulando para reivindicar seus direitos e exigir atendimento de qualidade nos estabelecimentos escolares. Isso, aparentemente não interferiu na estrutura governamental, mas denunciava ao poder público o grau de insatisfação e a capacidade de mobilização da sociedade, fazendo com que este se reestruturasse, senão suas ações, ao menos os discursos, para manter o diálogo com a sociedade.

Essa participação da sociedade foi tão significativa que os três líderes sindicais entrevistados durante a pesquisa afirmaram que os momentos em que a educação pública estadual mais avançou em conquista foi justamente quando professores ou alunos e seus familiares promoveram reivindicações sistematizadas e pressões junto ao Estado, evidenciando o que Bobbio (1999) afirmou ser a força que a sociedade civil teria sobre as esferas estatais: a pressão que faz o Estado repensar-se e reestruturar-se, conforme os anseios dessa sociedade, fortalecendo seus espaços de atuação.

Foi assim quando os professores conquistaram o direito de receber vales-transportes, em 1992, bem como quando passaram a eleger diretamente os diretores escolares em Teresina e a garantir a criação de conselhos escolares, no final de 1995. Mas, como geralmente as conquistas da sociedade junto ao Estado são feitas de avanços e recuos (CARNOY, 2001), a eleição de diretores continuou limitada apenas à capital do Estado.

Os problemas existentes nas escolas públicas, associados ao atraso de salários dos professores, fizeram com que os docentes entrassem em greve novamente a partir de agosto de 1996, que durou quarenta e cinco dias, conforme os registros do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE-PI). A situação no período estava tão grave que fez com que os professores retomassem uma prática já utilizada nos anos de 1989 e 1990, como evidencia a foto 1, ou seja, a mobilização para arrecadação de alimentos.

Professores iniciam campanha de arrecadação de alimentos

OS PROFESSORES da rede pública estadual de ensino iniciaram ontem a arrecadação de alimentos para distribuição entre os docentes do

interior que enfrentam dificuldades financeiras em função do atraso de três meses nos salários. Uma barraca foi instalada na praça da Liber-

dade, no Centro. Cerca de 20 professores acamparam frente ao Palácio de Karr ontem e almoçaram no restaurante Sopa na Mão. 3A



Foto 1: O retrato da carência docente

FONTE: O DIA, 14 ago. 1996.

Este periódico noticiou que os alimentos arrecadados seriam doados aos docentes das escolas públicas do interior do Estado, que enfrentavam dificuldades financeiras em função do atraso de três meses nos salários, evidenciando o grau de problemas vividos por esses professores, sobretudo por que não recebiam o pagamento mensal nas mesmas datas daqueles da capital. Essa situação assemelhou-se à vivenciada pelos professores durante os mandatos de Alberto Silva e de Freitas Neto. Parece que na história da educação no Piauí Parmênides vive em constante conflito com Heráclito.

Quanto à situação docente, a foto 2, publicada no jornal *O Dia*, revela muito o que os professores sentiam na época.



Foto 2: Questão Salarial – Rupturas ou Permanências?

FONTE: O DIA, 22 ago. 1996.

A faixa pretendia chamar a atenção da sociedade para os problemas enfrentados pelo magistério no Piauí: “As escolas fecharam porque quem educa nossas crianças para a vida não está ganhando para viver”. Isso evidencia como estava a educação pública estadual antes da implantação do FUNDEF, sobretudo a situação do magistério. Mas a possibilidade da existência desse Fundo foi o argumento utilizado pelo então Secretário de Educação do Estado para tentar pôr fim à greve dos professores, antes mesmo que tivesse sido aprovado, o que só ocorreu em dezembro de 1996. Seu pronunciamento foi publicado por um jornal local, evidenciando o valor atribuído a essa política educacional:

[...] A partir de janeiro de 1997 entrará em vigor a emenda constitucional que cria o Fundo de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Este fundo é uma espécie de banco cujos recursos são obrigatoriamente depositados neles, em torno de 18% de recursos são divididos para as redes estadual e municipal de acordo com o *per capita* de alunos. É de R\$ 300,00 por cada aluno. Esse fundo prevê 60% dele, no mínimo, devem ser gastos com salários do professor que estiver efetivamente na sala de aula. Uma greve prolongada vai criar descrédito nos pais dos alunos. Em janeiro fugirão das escolas públicas. O que vai acontecer? Nós vamos ter menos recurso (O DIA, 6 ago.1996).

Refletindo acerca da fala do então Secretário, pôde-se até considerar válida a sua preocupação em desejar adequar a educação estadual aos critérios propostos pelo Fundo. Porém, o que provoca estranheza é o fato do interesse parecer limitar-se exclusivamente à necessidade de adequação às metas propostas pelo Ministério da Educação para obter os recursos financeiros previstos, e não por preocupação com a eficiência e com o atendimento ao discente, que deveria ser o principal. Esse depoimento mostra-se muito sintomático à medida que revela uma preocupação prioritária não com o dano social provocado por evasões de alunos, nem tampouco com a condição do magistério, mas com a perda de verbas que isso poderia significar. Isso demonstra como antes mesmo de ser implantado no Piauí, o FUNDEF, já teria despertado a inquietação do governo estadual em atentar mais para o funcionamento de suas escolas, para não ser penalizado na obtenção de recursos financeiros.

Embora essa preocupação revelasse a maneira como o poder público vinha tratando o atendimento educacional nas escolas estaduais, pouco intervindo eficientemente para solucionar os problemas geradores das greves, é muito relevante perceber como o governo estadual atribuía aos docentes em greve a possibilidade de perder recursos financeiros repassados pela União. Isso deixou perceber uma significativa alteração na forma de analisar e direcionar as políticas educacionais, uma vez ter sido o FUNDEF a primeira dessas ações de políticas educacionais a condicionar o envio de recursos financeiros, pela União ao número de alunos matriculados nas escolas municipais e estaduais (PINTO, 1999), fazendo com que os governantes dessas unidades federativas passassem a se preocupar com a permanência dos estudantes na escola.

A preocupação do governo estadual do Piauí, contudo, desconsiderava que a greve deflagrada em agosto de 1996, assim como as anteriores, envolvia professores das várias etapas da Educação Básica, não apenas do Ensino Fundamental, que era contemplada com o FUNDEF. Mesmo assim, o representante do Executivo Estadual, sabendo que a diminuição de alunos implicaria em uma redução no envio de recursos quando o Fundo fosse implantado no Piauí, o utilizou como forma de convencer os grevistas a retornarem às suas atividades, alegando também que 60% dos recursos do FUNDEF deveriam ser gastos com salários de professores, sem especificar, porém, que isso só teria validade para os professores do Ensino Fundamental, nem tampouco explicar de que forma esse percentual incidiria sobre a remuneração docente.

Esses embates entre os representantes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE-PI), demonstram como seus espaços de atuação estavam conflitantes, assim como revelam as incertezas desses órgãos quanto aos rumos que seriam tomados pelo Fundo no Piauí, inclusive quanto à data de sua implantação. O então Secretário de Educação afirmou que o FUNDEF seria implantado no Piauí em janeiro de 1997, mas isso só se efetivou em janeiro de 1998, aliás, como em todos os estados brasileiros, exceto o Pará, que o instituiu em 1997.

3 | ATENDIMENTO AO ALUNO: ENTRE A RETÓRICA E A AÇÃO

Essa implantação repercutiu bastante na forma como a SEDUC passou a tratar a matrícula dos alunos, incentivando sua ampliação, como ilustra a fala do então Subsecretário de Educação, Oseas Gonçalves Sampaio, em entrevista a um jornal: “(...) Se por um acaso alguém ficar sem se matricular por falta de vagas a gente pode criar até mesmo classes especiais (...)” (O DIA, 05 fev. 1998).

Os pais de alunos entrevistados destacaram que, a partir de 1998, o poder público estadual passou a demonstrar uma preocupação maior em ampliar as matrículas, mas que isso não se manifestou igualmente no item qualidade de ensino. Quanto a essa denúncia dos pais, o mesmo jornal local evidenciou o posicionamento do então presidente em exercício do SINTE-PI, em relação a esta postura da SEDUC:

[...] Mas o que está acontecendo é apenas a propaganda. Apesar de haver hoje um programa do governo no sentido de colocar as crianças em idade escolar do ensino fundamental, da primeira à oitava série estudando, o programa é voltado para o poder público e não para a população. Quanto mais crianças matriculadas mais dinheiro vai ser investido realmente na educação (O DIA, 05 fev. 1998).

Embora o presidente do SINTE-PI acusasse o governo de fazer apenas propaganda quando afirmava que ampliava as vagas de alunos no Ensino Fundamental, reconhecia que aumentando o número de discentes, maior seria o investimento na educação.

Da mesma forma, a entrevista do Subsecretário mostrava a imensa preocupação da SEDUC em ampliar o número de alunos matriculados na rede estadual.

Essa preocupação com o número de alunos matriculados induz à associação disso ao condicionamento legal existente no Fundo que estabelecia que o repasse de verba deveria ser proporcionalmente ao número de alunos matriculados (PINTO, 1999). Essa veiculação legal promoveu debates em nível nacional para saber se isso contribuiu para a redução da exclusão escolar no Ensino Fundamental ou se incentivou administradores a registrarem matrículas irregulares, como as que foram reconhecidas pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao afirmar terem sido comprovadas “153 mil matrículas irregulares em cinco estados” (O GLOBO, 04 abr. 1999).

Observando os quadros, é possível analisar o item matrículas e acompanhar o desenvolvimento do seu número nas três etapas da Educação Básica no Piauí, por tipo de estabelecimento de ensino, no período de 1988 a 2000.

ANOS/ REDES	Capital				Interior do Estado			
	FED.	EST.	MUNC.	PART.	FED.	EST.	MUNC.	PART.
1988	-	10.930	1.754	9.244	374	15.790	51.712	8.780
1989	-	12.147	5.358	7.977	289	15.296	46.331	9.117
1990	-	-	-	-	-	-	-	-
1991	-	10.810	4.365	10.786	203	12.498	44.008	9.639
1992	-	11.778	4.151	8.946	532	10.408	40.296	9.425
1993	-	10.559	2.548	10.568	476	9.698	39.468	11.977
1994	-	14.345	3.087	15.725	618	25.776	94.137	18.206
1995	-	13.573	4.210	15.694	439	26.845	129.475	20.227
1996	-	13.564	6.340	15.758	137	23.203	87.447	16.440
1997	-	12.044	6.437	15.761	20	18.251	84.170	15.564
1998	-	12.164	5.834	16.052	119	12.842	61.959	13.483
1999	-	12.677	6.071	17.175	85	13.443	71.219	13.523
2000	-	12.527	5.933	19.058	53	14.640	74.563	14.520

Quadro 1: Alunos Matriculados na Educação Infantil – Piauí (1988-2000)

FONTE: SEDUC. Dados coletados e organizados por FONTINELES, 2003.

É possível notar pelo Quadro 1, que apresenta o número de matrículas na Educação Infantil no Piauí, dois momentos expressivos: em 1989 e em 1991 houve significativa redução nas matrículas nas escolas estaduais, tanto em Teresina, como nos demais municípios piauienses, o que faz supor que talvez seja em virtude do extenso período de greve em 1990, que não apresenta matrículas no referido quadro; já nos anos de 1997 e 1998, período da implantação do FUNDEF no Piauí, as escolas públicas estaduais em Teresina tiveram pequeno aumento no número de alunos matriculados, enquanto que nos municípios houve significativa redução na rede estadual. Isso provavelmente seja explicado em função de que o repasse dos recursos financeiros do FUNDEF seja feito considerando o número de matrículas ocorridas apenas no Ensino Fundamental, desconsiderando as outras etapas de ensino (PINTO, 1999; DAVIES, 1999; GADOTTI, 2000; SAVIANI, 1998; SOUSA NETO, 2002), entre

as quais a Educação Infantil, que notoriamente tem reduzido suas matrículas na rede oficial de ensino, nos municípios piauienses.

Em pesquisa feita sob encomenda do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), a respeito dessa redução de matrículas na Educação Infantil, é possível perceber que,

No que se refere ao Piauí, o decréscimo total de matrículas é ainda mais acentuado (- 27,7 %), sendo pequeno na rede federal que é bastante restrita (-1,7 %), significativo nas redes municipal (-30,6 %), estadual (-29,1 %) e privada (-19,1 %) (BOAKARI; ROCHA, 1999, p. 20).

É interessante notar que mesmo em um trabalho financiado pelo UNICEF, MEC, Banco Mundial e pela UNDIME, tenha sido constatada a crescente e acentuada diminuição das matrículas na Educação Infantil. O que a provocou? Esse mesmo trabalho explicou:

No que se refere às classes de alfabetização, verifica-se uma queda significativa na matrícula, se comparado o período 96/98, tanto em nível nacional como regional e local. A rede municipal, que apresentava os números mais expressivos, teve seus índices reduzidos gradativamente, chegando a perder 49,4 % de alunos no Brasil, 57,0 % no Nordeste e 51,3 % no Piauí. As quedas verificam-se igualmente nas redes estadual, particular e federal e, ao que tudo indica, decorrem de um posicionamento, assumido mais fortemente a partir da criação do FUNDEF (BOAKARI; ROCHA, 1999, p. 21).

Observa-se que a priorização do FUNDEF em relação ao Ensino Fundamental contribuiu significativamente para o decréscimo de matrículas na Educação Infantil e, além disso, para o surgimento de estratégias para obter recursos do Fundo, alterando situações de atendimento, como também revelou essa pesquisa:

Os alunos das classes de alfabetização passaram a ser matriculados no ensino fundamental, o que melhorou o desempenho dos municípios que passam a poder contar com um maior número de matrículas e a receber os respectivos recursos financeiros (BOAKARI; ROCHA, 1999, p. 21).

Esse trabalho não só não questiona os subterfúgios usados pelos municípios piauienses, quanto destaca que isso os fez obter mais recursos financeiros do FUNDEF, que deveriam ser aplicados exclusivamente em Ensino Fundamental. Mas essa prática não foi exclusiva das redes municipais de ensino, uma vez que a rede estadual também passou a orientar a matrícula de crianças de seis anos de idade como se estivessem cursando o Ensino Fundamental, ampliando de 8 para 9 anos o tempo de atendimento deste, conforme afirmaram as diretoras e secretárias consultadas nas escolas investigadas.

Essa determinação do Fundo gerou críticas em virtude da crença de que ele reduziria o número de vagas nas outras etapas da Educação Básica. Mas não foi bem isso que se verificou ao analisar o número de matrículas no Ensino Médio, nas escolas

estaduais do Piauí, no período de 1988 a 2000, como revela o Quadro 2:

ANOS/ REDES	Capital				Interior do Estado			
	FED.	EST.	MUNC.	PART.	FED.	EST.	MUNC.	PART.
1988	3.356	13.894	693	11.294	244	12.418	1.204	6.650
1989	3.187	14.211	714	8.864	284	15.107	1.303	6.829
1990	-	-	-	-	-	-	-	-
1991	4.030	11.742	720	9.338	246	12.379	1.523	6.849
1992	4.070	12.949	801	6.106	298	13.409	1.821	6.517
1993	3.995	15.122	824	6.623	343	14.582	1.633	7.136
1994	4.091	16.025	915	8.771	512	15.816	1.603	7.757
1995	3.596	15.590	792	10.120	535	16.760	1.337	*
1996	2.956	17.907	745	9.199	538	17.893	1.368	7.130
1997	3.183	17.409	738	11.338	611	19.722	1.777	8.740
1998	2.931	20.537	732	14.169	745	24.295	2.365	8.692
1999	2.069	24.785	**	14.277	1.044	30.689	2.503	8.985
2000	1.810	32.810		15.277	1.156	43.521	3.301	9.982

Quadro 2: Alunos Matriculados no Ensino Médio – Piauí (1988-2000)

FONTE: SEDUC-PI, In. FONTINELES, 2003.

O Quadro 2 apresenta que nas escolas estaduais, situadas na capital e no interior piauiense, houve significativo crescimento no número de matrículas de alunos no Ensino Médio ao longo da década de 1990, sobretudo a partir do ano de 1996, após um período de decréscimo e de oscilação nas matrículas, provocado pelo abalo na credibilidade da rede estadual de ensino após a greve ocorrida em 1990, o que é demonstrado pela redução de matrículas na rede estadual entre 1989 e 1991. Crescimento esse que foi sendo recuperado no Piauí principalmente entre os anos de 1997 e 1998, período de implantação do FUNDEF no Estado, e que foi aumentando significativamente nos anos seguintes, até 2000.

Tanto é que entre 1997 e 1998, a rede estadual de ensino cresceu em Teresina, em 17,96% no número de matrículas e nos demais municípios, cresceu 28,25% no total de matrículas, continuando a crescer nos anos seguintes em ambas as regiões piauienses.

Isso contraria os temores que alguns estudiosos nacionais diziam sentir de que os estados brasileiros negligenciassem essa etapa da Educação Básica. Pode-se atribuir isso ao fato de ser considerada atribuição prioritária dos estados a administração do Ensino Médio, segundo o previsto pela LDB n. 9.394/96. Tanto é, que a partir de 1999, a rede municipal de ensino de Teresina não possuía nenhuma matrícula em seus registros nesse nível da Educação Básica; já nos demais municípios, essas matrículas foram ampliadas no mesmo período, talvez em função da cobertura do ensino estadual não ser suficiente à demanda existente nestes locais e ficar sob responsabilidade do Poder Executivo Municipal tal delegação.

Atribuímos, também, esse significativo crescimento, à pressão da sociedade almejando a ampliação do atendimento nessa etapa da Educação Básica, como demonstrado anteriormente, em virtude da constante propaganda do governo estadual para que esta procurasse matricular seus filhos no Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais, fazendo com que ela também se mobilizasse por escolas que atendessem os alunos quando concluíssem esta etapa, estendendo o atendimento do Ensino Médio, como forma de possibilitar aos discentes prosseguirem seus estudos.

O próprio estudo financiando pelo PRASEM reconhece que a pressão da sociedade foi determinante para que o atendimento nessa etapa se dilatasse:

Em nível de País e da Região Nordeste, a rede estadual foi a que apresentou crescimento mais significativo, ao contrário do Piauí, onde o maior incremento deu-se na rede municipal, o que parece ser decorrente da crescente demanda de alunos que terminam o ensino fundamental e, não tendo condições de serem absorvidos pela rede estadual, nem de se matricularem na rede privada, pressionam o município no sentido de sua vontade de cursar o nível do ensino médio (BOAKARI; ROCHA, 1999, p. 26).

Mas esse acentuado número de alunos concluindo o Ensino Fundamental não é visto por significativa parcela dos professores pesquisados, ou seja, 32 dos 43 que responderam os questionários nesta pesquisa, afirmaram não ser uma conquista da educação e sim fruto de uma grande pressão governamental para evitar reprovação e evasão de alunos no Ensino Fundamental, o que fez dilatar e fragmentar demais os critérios avaliativos para poderem cumprir as metas previstas, e inserirem-se naquelas exigências previstas a serem atingidas pelos acordos com instituições internacionais. A maioria dos professores não explicitou esses acordos em suas falas, mas disseram considerar estranho que os governos, sobretudo a partir da 2ª metade da década de 1990, tenham demonstrado tanto interesse nos percentuais de aprovação discente e na sua permanência na escola, pouco contribuindo para que o processo do ensino-aprendizagem fosse visto e melhorado durante sua execução limitando-se apenas em analisar seu desfecho avaliativo. Isso se revelou uma grande preocupação entre esses docentes. Os que citaram o interesse de instituições internacionais na crescente aprovação da escola pública foram os professores que estavam se graduando em cursos de licenciatura plena e os que já eram licenciados.

Já em relação ao Ensino Fundamental, o FUNDEF foi criado propondo melhorá-lo efetivamente. No caso das escolas públicas piauienses, pode-se observar que, a partir de sua institucionalização, as matrículas tornaram-se uma constante preocupação do poder público estadual e o funcionamento dessas escolas tornou-se mais regular, embora ainda com muitas paralisações e muitas carências.

Após um período marcado por sucessivos declínios nas matrículas das escolas da rede estadual neste nível de ensino, acentuados sobretudo com a perda do ano letivo em muitas unidades escolares no ano de 1990, essa rede voltou a crescer, em Teresina, entre os anos de 1997 e 1998, enquanto nos demais municípios isso passou

a ocorrer entre os anos de 1998 e 1999, como demonstra o Quadro 3:

REDES ANOS	Capital				Interior do Estado			
	FED.	EST.	MUNC.	PART.	FED.	EST.	MUNC.	PART.
1988	-	80.170	27.124	26.126	1.274	195.881	243.729	38.324
1989	-	79.538	30.787	26.670	1.213	199.306	255.958	39.681
1990	-	-	-	-	-	-	-	-
1991	-	70.023	31.365	39.171	1.091	181.488	238.227	40.753
1992	-	76.235	40.928	32.486	1.407	181.513	237.310	37.664
1993	-	74.200	41.828	31.417	916	181.906	239.258	39.205
1994	-	66.309	47.189	35.130	1.041	181.452	248.100	38.454
1995	-	59.246	58.319	40.656	1.032	200.773	467.078	41.673
1996	-	57.721	48.946	40.329	405	185.638	247.041	35.995
1997	-	57.272	52.519	40.491	326	183.445	308.967	36.570
1998	-	60.027	55.182	38.981	644	174.557	370.414	31.442
1999	-	76.276	55.231	32.778	116	187.983	400.489	28.367
2000	-	77.115	57.838	31.487	164	178.928	409.333	26.515

Quadro 3: Alunos Matriculados no Ensino Fundamental – Piauí (1988-2000)

FONTE: SEDUC, 2003, In: FONTINELES, 2003.

Mediante o apresentado no Quadro 3, pode-se inferir algumas considerações. Primeiro, que as escolas da rede oficial do estado do Piauí, sofreram um dano irreparável no ano de 1990, evidenciado principalmente pela falta de registros de matrículas desse ano; segundo, a ausência de regularidade no ensino público estadual promoveu um crescimento na evasão de alunos nesse tipo de estabelecimento em todas as etapas da Educação Básica; e terceiro, o FUNDEF contribuiu para ampliar o rigor no controle federal a respeito da regularidade no funcionamento das escolas públicas do Ensino Fundamental, promovendo uma estagnação no processo de redução de matrículas, passando a haver significativo crescimento na rede estadual de ensino no Piauí, a partir do ano de 1998, demonstrando que mesmo a inconstância na atuação dessas escolas tendo abalado sua credibilidade junto à sociedade piauiense, quando há uma maior regularidade em seu financiamento, amplia o número de alunos atendidos por ela.

4 | FUNDEF NO PIAUÍ: INÍCIO DE SUA FISCALIZAÇÃO

Atribuir ao FUNDEF uma retomada no crescimento do número de matrículas no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Piauí não significa, contudo, que se defenda que a implantação e aplicação desse Fundo não tenha apresentado problemas.

Consultando Relatórios do Tribunal de Contas do Estado do Piauí (TCE-PI), que é o responsável legítimo pela fiscalização a respeito da aplicação dos recursos do Fundo, segundo o que atribui o próprio Ministério da Educação, ao estabelecer que os “órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, assim como os Tribunais de Contas da União, dos Estados e Municípios, criarão mecanismos adequados à fiscalização do cumprimento pleno do disposto no artigo 212 da Constituição” (BRASIL, 1999, p. 06), foram obtidas informações importantes a respeito de problemas detectados na implantação do FUNDEF no Estado, como está evidenciado na prestação de contas da SEDUC, correspondente ao exercício 1998. O relatório do TCE-PI afirma que:

Em relação ao FUNDEF (...), destaca-se o descumprimento dos artigos 19 e 21 da Resolução n. 1.606/98, de 18/06/98, no que concerne ao envio a esta Corte de Contas da lei que institui o conselho de acompanhamento e controle social, do ato de designação ou indicação, quando houver, do gestor da aplicação dos recursos vinculados ao Fundo; da lei instituidora do plano de carreira e remuneração do magistério; dos demonstrativos financeiros mensais dos recursos do FUNDEF; da relação nominal dos profissionais do magistério com lotação e remuneração; e dos demais balancetes com as alterações supervenientes, por ventura ocorridas (PIAÚÍ, TCE, 1999, p. 1-2).

Analisando este documento, pode-se observar as irregularidades constatadas no Piauí, pelo Tribunal de Contas do Estado, no ano da implantação do FUNDEF, por meio do desrespeito às determinações estabelecidas pela Lei de criação deste Fundo. A respeito da implantação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, este Relatório afirma que o mesmo “foi instituído em 04/11/98, fora do prazo estipulado pela Lei 9.424/96 (180 dias a partir de sua vigência, ou seja, entre janeiro e junho de 1997). Era composto por 10 membros, incluídos os Secretários de Educação e da Fazenda” (PIAÚÍ, TCE, 1999, p. 12).

Este Relatório prosseguiu afirmando que tal Conselho só teria se reunido, até a data de 04/11/99, por duas vezes, para aprovação do Regimento Interno, não tendo podido estabelecer “nenhum controle social sobre o FUNDEF” (PIAÚÍ, TCE, 1999, p. 13), como a exigência legal para que se pudesse evitar desvio de verbas ou má-versação.

Nesse mesmo documento, as constatações a que chegou a citada Corte foram as mesmas, demonstrando que as dificuldades relativas à adequação legal no que estabelece o FUNDEF no Piauí ainda persistiam, o que muito tinha dificultado saber se os recursos estariam sendo aplicados para os fins a que foram destinados.

5 | O MAGISTÉRIO: CONQUISTAS EM SUA VALORIZAÇÃO?

Durante esta pesquisa foi possível detectar que as principais dificuldades enfrentadas pelo ensino público estadual no período de 1988 a 2000 estiveram direta ou indiretamente relacionadas à situação do magistério, seja relativas a questões

salariais ou as de qualificação profissional.

Assim, ao analisar o que era exposto acerca de vários governos estaduais que administraram o Estado durante este período, verificou-se que tal problema foi retomado e manifestado em todos. Por isso, não deve causar estranheza o fato de que, durante a pesquisa empírica (principalmente com a aplicação dos questionários e realização das entrevistas) a maioria dos professores atribuiu como principal característica do governo de Francisco de Assis Moraes Sousa, o Mão Santa, a valorização do magistério por meio da qualificação promovida pelos cursos de licenciatura plena, realizados em convênio entre a SEDUC e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Apenas 11 desses professores fizeram alguma menção à determinação legal a respeito de tal qualificação, dos quais nove souberam mencionar qual era. Desses, relacionaram-na às deliberações constantes na LDB; dois a relacionaram aos recursos do FUNDEF; e três, mencionaram a LDB e o FUNDEF como complementares e responsáveis pela existência dessa qualificação.

Isso revela o quanto ainda estava obscura para os professores a origem dos recursos aplicados em sua qualificação, fazendo com que a atribuíssem a vontades pessoais de alguns governantes. É interessante notar que, mesmo entre os professores pesquisados, que não estavam fazendo nenhum curso de qualificação via convênio SEDUC/UESPI, também foi feita a associação entre o governo Mão Santa e o apoio à qualificação do magistério.

É fato que esses cursos de qualificação foram intensificados, no Piauí, durante a administração desse governador. Porém, não se pode ignorar que isso se deu muito em função da aprovação da LDB e da instituição do FUNDEF. A primeira, ao prever e exigir, até o ano de 2006, a qualificação do magistério por meio de cursos de licenciatura plena e, o segundo, estabelecendo os recursos que as Unidades Federadas aplicariam em tais qualificações para professores do Ensino Fundamental, que não possuísem tal formação e que estivessem em pleno exercício do magistério.

No caso do Piauí, antes mesmo da implantação do FUNDEF, já havia cursos de formação de professores via convênio SEDUC/UESPI. No período contemplado por esta pesquisa, isso foi encontrado pela primeira vez na divulgação do vestibular para Licenciatura Curta em Ciências e Letras, feita pelo jornal *O Estado*, de 15/10/92, que apresentava a distribuição de vagas entre municípios piauienses, conforme apresenta o Quadro 4.

Município Pólo	Cursos/Vagas				Total de Vagas
	Ciências		Letras		
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	
Corrente	26	14	26	14	80
Floriano	23	17	23	17	80
Parnaíba	24	06	24	06	60

Picos	25	20	25	20	90
Piripiri	33	12	33	12	90
São Raimundo Nonato	31	09	31	09	80
Teresina	22	18	22	18	80
Valença do Piauí	27	13	27	13	80

Quadro 4: Distribuição de Vagas dos Cursos Superiores Oferecidos pela FADEP aos Professores da Rede Pública do Piauí – Vestibular 1993.

FONTE: *O Estado*, 15 out. 1992.

Todavia, foi a partir do FUNDEF que se viabilizou a possibilidade de ampliar a qualificação do magistério, visando reverter a difícil situação enfrentada pela categoria, evidenciada por jornal local:

Escândalo nacional. O Estado do Piauí tem o maior percentual de professores em salas de aulas que não concluíram o primeiro grau. Para cada cem professores em atividade docente nas escolas piauienses, 21 não concluíram o primeiro grau, apurou o Departamento de Estatísticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em projeções feitas a partir dos dados preliminares do Censo Educacional de 1995 (O DIA, 26 set. 1996).

A matéria referida foi a única informação encontrada a esse respeito durante a pesquisa, haja vista nem o SINTE-PI nem a SEDUC terem-nos informado dados a respeito do nível de qualificação de seus professores. Considerando, portanto, a situação apresentada por este jornal, evidenciava-se a necessidade e a importância de ações de políticas públicas do cunho da do FUNDEF que reserva 60% dos recursos para qualificação do magistério.

Há, contudo, divergências quanto ao cumprimento do que prevê a lei a respeito desses cursos de qualificação, uma vez que somente os professores de Ensino Fundamental, em pleno exercício do magistério e que não tivessem licenciatura plena deveriam ser beneficiados com tais cursos. Mas, conforme o Relatório do TCE-PI, fica difícil saber se os critérios exigidos foram cumpridos, uma vez que, nos casos dos professores matriculados nos cursos de qualificação entre os anos de 1998 a 2000, não existia controle a esse respeito:

Embora disponha de um Departamento de Recursos Humanos, de uma Divisão de Pessoal, de uma Seção de Folha de Pagamento e de um Departamento de Ensino Fundamental, mesmo assim a SEED não conseguiu fornecer a relação dos profissionais do magistério, nem do pessoal administrativo, vinculados ao Ensino Fundamental. Dessa forma não se pode afirmar que os recursos do FUNDEF foram utilizados, exclusivamente, como determina a lei, em despesas do Ensino Fundamental (PIAÚÍ, TCE, 1999, p. 13-14).

Essa falta de controle acerca do número de professores que estavam sendo qualificados com os recursos do FUNDEF foi mencionada também pelo TCE-PI ao

avaliar o exercício de 1999 e detectar que o Convênio n. 166/98, firmado entre a SEED-PI e a Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), visava qualificar “professores do ensino fundamental e ensino médio, da rede estadual com oferta de cursos de licenciatura plena, nos campi da FUESPI, com recursos do FUNDEF e ou Tesouro Estadual” (*apud* PIAUÍ, TCE, 2000, p. 17).

Esse Relatório alertou ainda que o convênio não estabelecia a quantidade de professores a serem qualificados nos 23 municípios que seriam implantados os cursos, lembrando que “os professores do ensino médio não poderiam estar incluídos nos cursos de capacitação, mas como nem a própria SEED sabe quais professores foram beneficiados, não se pode afirmar que a SEED utilizou recursos do FUNDEF para capacitar professores do ensino médio” (PIAUÍ, TCE, 2000, p. 17).

O Relatório afirma também que o pagamento do citado convênio fora suspenso e firmado outro em 2000, “em que no objeto se especifica a quantidade de professores a serem capacitados e se restringe apenas aos professores do ensino fundamental” (PIAUÍ, TCE, 2000, p. 18).

É muito importante notar o papel do acompanhamento social das políticas públicas, porque as ajuda a aperfeiçoarem suas aplicações tornando-as mais eficientes, a exemplo dos cursos de qualificação dos professores da rede estadual de ensino, ainda mais com o agravante da falta de controle pela SEED-PI, o que dificultava saber se quem estava sendo qualificado era professor em efetivo exercício do magistério fundamental ou se era de outra etapa ou se exercia outra função que não a de professor.

6 | MAGISTÉRIO: EFETIVA VALORIZAÇÃO?

Outra dificuldade que acompanhou a pesquisa acerca do FUNDEF no Piauí foi saber se ele efetivamente conseguiu promover a valorização do magistério no item pagamento de salário. Primeiro, isso se deu em função de a SEDUC ter tornado público não saber quais docentes estavam trabalhando e em que etapa de ensino, impossibilitando descobrir se o Fundo auxiliou o crescimento de salários de professores do Ensino Fundamental. Conforme o questionário enviado ao SINTE-PI, não havia, até o ano de 2000, diferenciação alguma entre os salários dos professores, conforme a etapa em que trabalhassem, deixando transparecer concordar com o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que afirmou:

O MEC tem trombetado que os salários dos professores subiram com o FUNDEF. Não se pode negar que alguns municípios, onde havia pouca arrecadação e muitos alunos, e, portanto, pagavam salários de miséria a seus professores, passaram a ter recursos para um vencimento inicial de R\$ 200,00 ou até mais em 1998. O que não se fala é que somente 20% dos professores tiveram aumento substancial em sua remuneração e que 1999 e 2000 foram sacudidos por dezenas de greves nas redes estaduais e centenas nas municipais, porque o arrocho continuou obrigando os professores a multiplicar suas jornadas ou procurar outros trabalhos para sobreviver (CNTE, 2 a 9/2001).

Gadotti (2000), também se posicionou ao dizer que “O governo investe pouco em educação, não houve melhoria salarial apesar do Fundão, enfim, o sistema de ensino está sendo sustentado pelo salário não pago ao trabalhador em educação”(p. 133). O que se nota, mediante estas críticas, é um acentuado número de pessoas insatisfeitas não com o FUNDEF em sua essência, mas com as falhas e lacunas existentes em sua aplicação.

Todavia, contrapondo-se a essas críticas e questionamentos, o MEC procurou responder por meio do Balanço de primeiro ano do FUNDEF, afirmando que:

Com critério redistributivo dos recursos e a garantia de uma significativa parcela do fundo para remuneração do magistério, importantes transformações ocorreram no cenário de financiamento do ensino fundamental ao movimentarem-se recursos dos governos com maior capacidade financeira e/ou com um baixo nível de participação no atendimento escolar na direção dos municípios em situação inversa. Com isso, mais de 2.700 municípios obtiveram ganhos financeiros com o FUNDEF em 1998, superando 3.200 municípios em 1999 (BRASIL, 1999, p. 05).

Não ignoramos que o lugar social do qual falam esses sujeitos é decisivo em suas defesas teóricas. Mas, os posicionamentos supramencionados são muito reveladores, pois demonstram os dilemas e embates teórico-sociais que permeavam a visão sobre a implantação e aplicação dessa política social na educação escolar brasileira, contribuindo também para evidenciar o quanto a palavra consenso estava distante dos vocabulários quando se discutia a respeito do FUNDEF.

Essa preocupação presente na discussão a respeito desse Fundo, que, aliás, integra sua denominação, se ele tem contribuído para a valorização do magistério tem provocado alguns questionamentos em nível nacional e local. A respeito disso é importante analisar o que estabelece a própria Lei n. 9.424/96, em seu artigo 9º:

Os Estados, o Distrito Federal, os municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

- I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério;
- II – o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III – a melhoria da qualidade do ensino.

Os Relatórios do TCE-PI evidenciaram, como já foi analisado, algumas dificuldades que impossibilitaram que este Fundo cumprisse suas determinações legais no estado do Piauí. Em relação ao Plano de Carreira e Remuneração do Magistério que, segundo o SINTE- PI, até o ano de 2000, ainda não tinha sido aprovado, o TCE-PI afirmou que: “Quanto ao Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, exigido pela Lei n. 9.424/96, que, segundo informações da Secretaria, foi elaborado, ainda não foi aprovado e tampouco o projeto de lei foi apresentado à equipe de inspeção” (PIAUI, TCE, 2000, p. 14).

Semelhante observação foi feita pelo Relatório do TCE-PI a respeito do exercício

de 1998, o que reflete um acentuado atraso no cumprimento de uma exigência da própria lei de criação do FUNDEF. E, o mais grave, isso se aplica a todas as etapas da educação escolar estadual, o que muito tem dificultado a configuração do item valorização do magistério, um dos objetivos primordiais desse Fundo.

Reforçou tal dificuldade o fato de o pagamento dos salários não ter expressado aumento significativo. Avaliando esse item, o TCE-PI, ao analisar o exercício de 1998, publicou o seguinte parecer em 1º. de dezembro de 1999:

Exemplificando, verificou-se nos espelhos de contra-cheques dos meses de dezembro/97, outubro/98 e junho/99, de três professores, escolhidos aleatoriamente, que as variações a maior ocorridas nos seus vencimentos, foram devidas ao aumento do número de horas trabalhadas, ou seja, passaram de 20 horas para 40 horas semanais, e não a aumento salarial (PIAUÍ, TCE, 1999, p. 13).

Mediante esta avaliação do TCE-PI, fica muito difícil afirmar que os salários dos professores da rede estadual de ensino tenham recebido incentivo após a criação do FUNDEF, sejam aqueles que trabalham no Ensino Fundamental, que deveriam ser contemplados por este Fundo, sejam os das outras etapas da Educação Básica, pois a diferenciação salarial, no estado do Piauí, não é feita conforme a etapa de atuação e sim de acordo com a qualificação dos professores, como demonstrado no Quadro 5, que compara os salários recebidos por esses professores, em 1995 e em 1991, destacado pelo Núcleo de Pesquisadores do FUNDEF no Piauí:

CLASSES	VENCIMENTO OUTUBRO DE 1995			VENCIMENTO AGOSTO DE 2001		
	Vencimento	Regência	Total	Vencimento	Regência	Total
20 HORAS						
Classe A - 20h	102,18	40,87	143,05	180,00	72,00	252,00
Classe B - 20h	103,83	41,53	145,36	181,65	72,66	254,31
Classe C - 20h	105,48	42,19	147,67	183,30	73,32	256,62
Classe D - 20h	107,13	42,85	149,98	184,95	73,98	258,93
Classe E - 20h	121,99	48,79	170,78	199,81	79,92	279,73
Classe F - 20h	134,47	53,78	188,25	212,29	84,92	297,21
Classe G - 20h	150,23	60,19	210,32	228,05	91,22	319,27
Classe H - 20h	166,67	60,66	233,33	244,49	97,80	342,29
40 HORAS						
Classe A - 40h	204,36	81,74	286,10	282,18	122,87	395,05
Classe B - 40h	207,67	83,06	290,73	285,48	114,19	399,67
Classe C - 40h	210,00	84,38	294,38	288,78	115,51	404,29
Classe D - 40h	214,26	85,70	299,96	292,08	116,83	408,91
Classe E - 40h	253,98	101,59	355,57	321,80	128,72	450,52
Classe F - 40h	278,92	111,56	390,48	346,76	138,70	485,46
Classe G - 40h	308,48	123,39	431,87	378,28	151,31	529,59
Classe H - 40h	333,34	133,33	466,67	411,16	164,46	575,62

Embora seja perceptível uma mudança mais significativa que a exposta no Relatório do TCE-PI, é importante observar que esses dados se referem a um período maior que o analisado pelo Tribunal. Sendo assim, esses dados reforçam a idéia já exposta pelo Relatório de que os professores da rede pública estadual, independente da etapa da Educação Básica em que trabalhavam, não tiveram melhorias expressivas em seu salário. As variações observadas ocorreram em função da própria mudança do poder aquisitivo da moeda brasileira e não por conta de melhoria salarial. Para se fazer uma comparação entre salários desse período, utilizamos como referencial o salário mínimo vigente no País. No ano de 1995, o salário mínimo era de R\$ 70,00 e, em 2001, era de R\$ 180,00, o que faz com que percebamos que não houve melhoria significativa na remuneração do magistério público estadual. Isso ainda era agravado, segundo os Relatórios do TCE-PI, pelos constantes atrasos no pagamento de salários, ou seja:

O objetivo primordial do FUNDEF é a valorização do magistério, visando, basicamente, melhorias salariais. Mesmo assim, a situação dos professores do ensino fundamental da SEED permanece a mesma da época anterior ao FUNDEF, com o agravante de continuarem com os salários atrasados, embora os recursos do FUNDO sejam creditados regularmente nas contas específicas (PIAÚÍ, TCE, 2000, p.14-15).

Essa condição foi mencionada tanto no Relatório publicado em 24 de maio de 2000, quanto no do dia 1º de dezembro de 1999, o que evidenciou que o atraso de salários dos professores não era um fato esporádico.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo tendo havido pouco impacto do FUNDEF na remuneração do magistério da rede oficial do Piauí, assim como se tem apontado, e tenham existido dificuldades nos registros e controle em relação a quem tem cursado licenciaturas financiadas com recursos desse Fundo, observamos que vários professores passaram a ter possibilidade de se qualificar. Essa tem sido uma das principais contribuições do FUNDEF para a educação piauiense. A outra foi o papel desempenhado pelo Fundo na ampliação da preocupação do Poder Público com a matrícula e a permanência dos alunos nas escolas estaduais.

Tudo isso associado, evidencia também que o FUNDEF contribuiu apenas parcialmente para a valorização do magistério, uma vez que ele não repercutiu no item melhoria salarial, não evitando as greves e paralisações dessa categoria, mas atuou na qualificação de parcela dos professores da rede pública estadual, assim como também contribuiu parcialmente para a melhoria do atendimento ao aluno, pois

mesmo sendo voltado para o Ensino Fundamental, inspirou pressões sociais sobre o Executivo Estadual visando à ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio. Mesmo assim, a conclusão que se pode chegar quanto ao período analisado é que a preocupação do governo se tinha restringido ao item matrícula, voltando-se mais para o repasse de verbas, e pouco com a eficiência da escola oferecida à sociedade.

Os docentes pesquisados foram unânimes em afirmar que a situação salarial foi a pior dificuldade enfrentada pela categoria, limitando muito de seu desempenho profissional, e enfatizaram que o FUNDEF não alterou tal situação, a não ser o item qualificação profissional, já discutido.

A situação salarial continuava incomodando os professores durante o período analisado, sem contudo ser a única. Os docentes frisaram que a carência de recursos didáticos para ministrarem boas aulas e a excessiva pressão, promovida pelo Poder Público para aprovarem os alunos são outras dificuldades enfrentadas no período. Nos depoimentos, os professores se referiram à primeira como algo que já estaria atrelado ao próprio ensino público, naturalizando uma construção social; quanto à segunda dificuldade, demonstraram surpresa quanto a esse posicionamento, que consideram ter-se manifestado mais a partir do final da década de 1990, mas apenas oito professores associaram isso ao fato de repasse de verbas, 21 disseram que isso fazia parte das intenções governamentais em sucatear mais o ensino público e 14 preferiram não ter opinião formada a respeito.

Isso revela como professores da rede pública estadual se sentiam aviltados em seus salários e nas condições de trabalho e, além de tudo isso, ainda se consideravam desrespeitados nas ações avaliativas feitas pelos discentes. Essa realidade ficou bastante evidente em um comentário, mais um desabafo, constante do final do questionário de um dos professores pesquisados:

Além de ser desrespeitado no bolso, o professor no Piauí ainda não é respeitado na escola, nem fora dela (...) mas também o que era de se esperar, se nós nem podemos mandar dentro da sala de aula, nem mesmo ao avaliar assuntos que nós preparamos para ensinar? (...) Só fica quem não tem outra alternativa, é uma pena.

Essa visão pessimista a respeito da desvalorização ao docente foi uma marca da fala de todos os professores pesquisados e demonstra que, além de baixa remuneração, os professores estão em verdadeiro dilema em relação às orientações governamentais acerca dos índices de alunos a serem aprovados. Isso prejudica bastante a qualidade do aprendizado, segundo os professores, pois os alunos percebem que os critérios são bastante flexíveis e maleáveis e não se esforçam o suficiente.

Quanto ao critério qualidade de ensino, os pais pesquisados afirmaram que houve uma inversão proporcional à regularidade do atendimento, que passou a ser mais freqüente, enquanto a qualidade teria sido reduzida. Essa insatisfação dos pais também foi constatada, em pesquisa recente a respeito da implantação do FUNDEF em Teresina:

Os Pais também revelaram uma grande preocupação a respeito da implantação das circunstâncias em que seus filhos são aprovados, afirmando haver casos de alunos que não dominam os conteúdos da série em que estão e são aprovados (SOUSA NETO, 2003, p. 131).

É muito precoce uma avaliação mais detalhada a respeito dos aspectos atendimento ao aluno e valorização do magistério, uma vez que o período analisado é muito curto, isto é, apenas três anos após a implantação do FUNDEF, o que induz a concordar com a análise afirmando que,

Malgrado tais percalços, vale salientar que o processo de discussão desencadeado nos Estados e Municípios, pela instituição do mencionado fundo, tem aprofundado o relacionamento entre Estado e Municípios, a redefinição ou reafirmação de responsabilidades e a divisão de tarefas entre essas instâncias, bem como a definição de formas concretas de colaboração. Tem, também, ensejado um maior relacionamento com universalidades e faculdades de formação de professores instadas que estão a responder a curto prazo estipulado pela lei n. 9.424/96 pela formação de professores leigos, mas diferentes acepções que a expressão envolve (WEBER, 1998, 1998, p. 8).

Dessa forma, não se pode perder a perspectiva de que “avanços sociais pressupõe conflitos, mas também negociação e acordos, mesmo que alguns desses sejam apenas circunstanciais e, portanto, temporários” (WEBER, 1998, p. 12) e cabe à sociedade criar espaços para que mais negociações sejam realizadas, visando ampliar as conquistas sociais.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. *Estado Federativo e Políticas Sociais*. Revan, 2000.

BOAKARI, Francis M.; ROCHA, R. M. G. *A educação no Piauí*. Brasília: UNICEF, MEC/Fundescola, Banco Mundial/UNDIME, 1999.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. – 4. ed.– Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14*, de 12 de setembro, publicada no DOU em 13/09, 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. – 21. ed. atual. e ampliada. – São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. MEC. *Balço do primeiro ano do Fundef*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Relatório de pesquisa: o processo de implantação e*

o impacto do FUNDEF no Piauí (1998-2000). Teresina-PI: UFPI/CCE, 2002.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. Tradução: Equipe de Tradutores do Instituto de Letras da Unicamp. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

COSTA, T. Os anos noventa: o ocaso do político e a sacralização do mercado. In: MOTA, C. G. (org). *Viagem Incompleta: A Experiência Brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

CNTE. São Paulo, 2 a 9 abr. 2001.

DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 64). 1999.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. *Do Ocaso Aparente ao Aparente Investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988-2000)*. Teresina: UFPI (Dissertação de Mestrado em Educação), 2003.

GADOTTI, M. 2000. O Projeto da Escola Cidadã. In: *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O GLOBO. Rio de Janeiro, 4 abr. 1999.

PIAÚÍ. *Mensagem do Governador do Estado à Assembléia Legislativa - 1995*. Teresina, fevereiro, 1995.

PIAÚÍ, TCE. *Relatório de prestação de contas da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, exercício 1998*. Teresina: Tribunal de Contas do Estado do Piauí, 2000.

PIAÚÍ, TCE. *Relatório de prestação de contas da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, exercício 1999*. Teresina: Tribunal de Contas do Estado do Piauí, 2000.

PINTO, J. M. R. Um fundinho chamado “fundão”. In: DOURADO, Luis Fernand (org.). *Financiamento da educação básica*. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. – Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SHIROMA, E. O. (et alli). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SINTE-PI. *Histórico e organização das instâncias democráticas do SINTE-PI e concepção, estrutura e prática sindical*. Teresina: SINTE-PI, fev, 2000.

SOUSA NETO, Marcelo de. *O impacto do FUNDEF no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual de educação em Teresina (1996-2002): conquistas, limites e potencialidades*. Teresina: UFPI (Dissertação de Mestrado em Educação), 2003.

WEBER, S. *Novos Padrões de financiamento e impactos na democratização do ensino*. Cadernos de Pesquisa, nº103/mar/1998. p.5-13. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez, 1998.

REFERÊNCIAS HEMEROGRÁFICAS

MEIO NORTE. Teresina, 28 mar. 1995.

O DIA. Teresina, 16 maio 1995.

O DIA. Teresina, 6 ago. 1996.

O DIA. Teresina, 14 ago. 1996.

O DIA. Teresina, 22 ago. 1996.

O DIA. Teresina, 26 set. 1996.

O DIA. Teresina, 5 fev. 1997.

A ESCOLA E OS SEUS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE OS AMBIENTES ESCOLARES

José Emanuel Barbosa Alves

Universidade Estadual da Paraíba

Monteiro – Paraíba

Rafael de Farias Ferreira

Universidade Estadual da Paraíba

Monteiro – Paraíba

RESUMO: O processo de compreender a escola enquanto lugar que gera aprendizagem vai para além do entendimento da perspectiva técnico-científica do sistema de organização e gestão escolar. A cultura organizacional da escola, com foco na visão crítica e cultural, possibilita ressignificar espaços que até então não nos era percebido enquanto ambiente de aprendizagem. Esse estudo provocado pela disciplina de Organização do Trabalho da Escola e do Currículo, cursada na Universidade Estadual da Paraíba permite perceber não somente a sala de aula como espaço educativo, mas todo os ambientes que constituem a estrutura organizacional escolar. Adotamos como procedimento metodológico o estudo de caso que é próprio para a construção de uma investigação empírica que investiga fenômeno dentro do contexto real. A pesquisa ocorre no Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, localizado no município de Camalaú – PB. Buscamos analisar a estrutura física da escola, assim como sua organização,

manutenção e segurança. Adotamos como premissa metodológica a concepção de que os aspectos físicos do espaço, são também, espaços pedagógicos. Com isso, articulamos a dimensão ética com a dimensão estética. Isso porque, o respeito, a solidariedade e os princípios éticos revelam-se na organização e funcionamento dos espaços escolares. Desse modo, levantamos dados do pátio, da quadra, dos corredores, das salas de aula, dos banheiros, do refeitório, da biblioteca e da sala de informática. Foi possível a partir deste levantamento notar que ainda é necessário organizar alguns desses espaços para potencializar as aprendizagens e o convívio nas relações entre os atores escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Ambientes educativos, Aprendizagem.

ABSTRACT: The process of understanding the school as a place that generates learning goes beyond the understanding of the technical - scientific perspective of the system of organization and school management. The organizational culture of the school, focusing on the critical and cultural vision, makes it possible to resignify spaces that until then were not perceived as a learning environment. This study provoked by the discipline of the work organization of the school and the curriculum, attended by the State University of

Paraíba allows to perceive not only the classroom as an educational space, but all the environments that constitute the structure Organizational education. We adopted as a methodological procedure The case study that is proper for the construction of an empirical investigation that investigates phenomena within the real context. The research takes place at the educational center Professor Odete Maciel Firmo, located in the municipality of Camalaú-PB. We seek to analyze the physical structure of the school, as well as its organization, maintenance and safety. We adopt as a methodological premise the conception that the physical aspects of space are also pedagogical spaces. Thus, we articulate the ethical dimension with the aesthetic dimension. This is because respect, solidarity and ethical principles are revealed in the organization and functioning of school spaces. Thus, we raise data from the courtyard, the court, the corridors, the classrooms, the bathrooms, the cafeteria, the library and the computer room. It was possible from this survey to note that it is still necessary to organize some of these spaces to enhance learning and conviviality in the relationships among school actors.

KEYWORDS: School, educational environments, learning.

1 | INTRODUÇÃO

O Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo é composto pela fusão de duas escolas recém construídas. Uma com 6 (seis) salas no padrão estabelecido pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*, conveniada com o Governo Federal, a outra, com 4 (quatro) salas construídas através do Pacto Social pela Educação, firmado entre o município e o Governo do Estado da Paraíba. A junção das duas formaram uma única escola que atende 480 alunos da rede municipal de ensino, dividida em 17 turmas no período matutino e vespertino, com um total de 46 funcionários, sendo 32 docentes.

O trabalho tem como finalidade conhecer o funcionamento da escola, desde sua estruturação e funcionamento de cada setor da Instituição Escolar, assim como a relação entre todos que o compõe. Esta pesquisa está fundamentada no Livro “*O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola*”, que evidência parâmetros de referência, de como a escola deve ser organizada em termos estruturais para poder se tornar um ambiente estimulador de aprendizagem.

Autores como Libâneo (2001) e Giroux (2011) contribuem para os processos de reflexão. O desenvolvimento do presente trabalho foi realizado a partir de observações e entrevistas com gestores, alunos e professores, para que tenhamos uma visão ampla de todo ambiente analisado.

2 | AS NUANÇAS QUE CONSTITUEM A ESTRUTURA ESCOLAR

Diante das observações realizadas no Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo podemos constatar que as características encontradas no aspecto físico, evidenciam aspectos que potencializam aprendizagens, mas que também, desfavorecem partes importantes desse processo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 o funcionamento de uma Instituição de Ensino deve está previsto no Regimento Escolar, visando normatizar todo o trabalho pedagógico, administrativo e institucional. Onde alunos, pais, professores, coordenadores e demais funcionários devem opinar para que seja executado com êxito todos os serviços prestados na escola. Deve-se existir integração entre aspectos teóricos e físicos, uma vez que, somente através da junção destas duas partes podemos realmente compreender os contextos sociais estabelecidos nas relações escolares. Diante disto, reconhecemos a importância da estrutura física da Instituição Escolar, onde a mesma influência no desenvolvimento dos alunos, na posição social e cultural, de onde está inserida.

O setor técnico-administrativo, assume um importante papel em toda estrutura escolar, deve-se criar métodos e meios que busquem atingir os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

O PPP da referida escola foi elaborado no final do ano de 2016 com a participação de professores, gestores, representantes de alunos e da comunidade. Realizado anualmente no início do ano letivo durante a formação para professores, o documento é percebido como algo burocrático, ou seja, acrescentando e retirando pontos a cada leitura feita pelos participantes.

A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre o desenvolvimento da instituição. Para Libâneo (2001, p. 4), “toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar [...]”. A seguir iremos relatar os resultados das experiências diante das observações realizadas no Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, em determinados espaços.

2.1 A Fachada

Na sequência, iremos abordar a estrutura física da escola, mais precisamente, sua fachada, considerando que a mesma diz muito sobre a visão que pretende transmitir e consequentemente receber.

Durante as observações realizadas, podemos perceber que a fachada se encontra inadequada. Não apresenta o nome do Centro Educacional na parte externa, apenas no interior da escola, deixando com uma aparência nada atrativa. Apesar de ser conservado, observamos uma certa dificuldade de identificar o nome da instituição, como mostra as Figuras 1 e 2.

Durante uma das entrevistas realizadas, a Aluna 01 relatou que “a escola se

localiza muito distante do centro da cidade e afirma que: “o ensino é bom, mas, é muito fechada e nós vivemos trancados”.

Logo na entrada da Instituição, todos são bem recepcionados pelo porteiro, outro aspecto importante que podemos mencionar, ainda sobre a fachada da escola, é a ausência de sinalização e iluminação ao redor. Mesmo funcionando apenas no período matutino e vespertino é importante manter a área iluminada para preservação do ambiente, evitando possíveis atos de vandalismo e de roubo.



Figura 01. Fachada (parte externa)



Figura 02. Fachada (parte interna)

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

2.2 Recepção da Escola

Ao adentrar na escola como evidenciado anteriormente, o porteiro nos auxilia de acordo com a necessidade daqueles que a procuram. Durante a investigação foi notado que todo setor técnico-administrativo está preparado para atender ao público, de maneira satisfatória, onde na maioria das vezes são encaminhados a secretaria ou diretoria, para serem atendidos.

O Centro Educacional não atende as normas de acessibilidade e segurança, o acesso até o ambiente onde estão as salas de aula é todo de areia, dificultando o traslado de alunos portadores de deficiência física, por exemplo. Em todo ambiente escolar nota-se ausência de cartazes e/ou murais informativos sobre os mais amplos conteúdos, como avisos destinados aos alunos, atualizações de resultados ou regras de funcionamento.

2.3 Pátio e Quadra

Estes dois espaços são importantes meios de interação e socialização entre os educandos de diversas séries, principalmente no horário do intervalo, sendo que através da socialização, os alunos aprendem, se desenvolvem e dialogam, de forma direta ou indiretamente. Notou-se que é importante a escola instigar a utilização destes ambientes. Considerando que, “[...] o intervalo apresenta um amplo campo de oportunidades para o desenvolvimento de valores e atitudes. A ideia é que o pátio e as quadras sejam, portanto, um cenário no qual crianças e jovens explorem diferentes atividades, interagindo e aprendendo uns com os outros” (CEDAC, 2013, p 25).

No Centro Educacional há uma preocupação em relação a esses espaços, pois, não existe quadra e o espaço destinado a socialização dos alunos se restringe aos corredores e uma espécie de Coreto, como mostra na Figura 3, lugar onde os alunos passam os momentos de intervalos.



Figura 03. Coreto (espaço de socialização) Figura 04. Área coberta por areia

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

Como não há quadra, os alunos utilizam a área coberta de areia (Figura 4) para as atividades recreativas, que são improvisadas por os próprios alunos, deixando-os expostos ao sol e chuva, e diversos resíduos encontrados na areia. Durante as aulas de Educação Física os alunos são levados de ônibus para outra escola da rede Municipal de Ensino, nos dias e horários pré-determinados.

2.4 Corredor

Os corredores de qualquer ambiente sempre são muito frequentados, e nas instituições escolares não é diferente. Os corredores são espaços movimentados, propício para divulgação de propostas, avisos, convites e entre outros. São nesses espaços que geram momentos de diálogos e discussões entre todos que passam por ali.

Segundo CEDAC (2013, p 43) “Os corredores são um espaço escolar de que as pessoas podem se apropriar de maneira bastante afetiva. As pessoas fazem usos diferenciados dos corredores de uma escola, e é importante o diretor ficar atento ao que acontece neles”.

Os corredores do Centro Educacional, são conservados e limpos pelos zeladores. A escola é nova, está no primeiro ano de funcionamento, o que também influencia no aspecto conservação apresetado em alguns espaços da escola. Na Figura 5, podemos notar a ausência de materiais que propiciem a aprendizagem, como murais, imagens atrativas, que tornam um espaço dos corredores interessantes e agradáveis.



Figura 5. Corredor principal da escola

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

2.5 Refeitório

Para garantia de uma educação de qualidade engloba-se muitos aspectos, inclusive o momento de refeição, que se inicia na criação de um cardápio, na seleção de alimentos saudáveis, no preparo da comida e no momento de refeição dos alunos, que deve ser planejado detalhadamente para por seguinte ser executado de forma satisfatória, levando em consideração que encontramos alunos onde sua principal refeição depende do alimento disponibilizado pela escola.

A referida Instituição de Ensino conta com uma cozinha simples, os alimentos são depositados no cômodo destinado para o funcionamento da sala de informática, e não há refeitório. Os alunos se alimentam espalhados pelo chão, nos corredores e no coreto da escola, como mostra a Figura 6. A distribuição do lanche é realizado em fila, onde os pratos já foram feitos a partir da quantidade estabelecida pelas merendeiras (que não utilizam uniformes apropriados).



Figura 6. Corredor principal da escola

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

2.6 Banheiro

Geralmente este ambiente não está adequado ao uso dos alunos, falta de cuidado com a limpeza, ausência de materiais de higiene pessoal, paredes rabiscadas, são os cenários mais comuns encontrados nos banheiros de instituições escolares (CEDAC, 2013).

No Centro Educacional, existem três banheiros, para melhor atender todo corpo escolar, que são divididos entre, banheiro feminino, masculino e para funcionários. Nos banheiros dos alunos, há um espaço destinado ao uso de alunos com necessidades especiais (Figura 7), porém falta material de higiene pessoal. A limpeza é realizada de forma contínua, Os banheiros são mais utilizado durante o intervalo. Há números suficientes de pias, mas não há espelhos acima da mesma, como mostra a Figura 8. Os banheiros oferecem uma boa ventilação e iluminação.

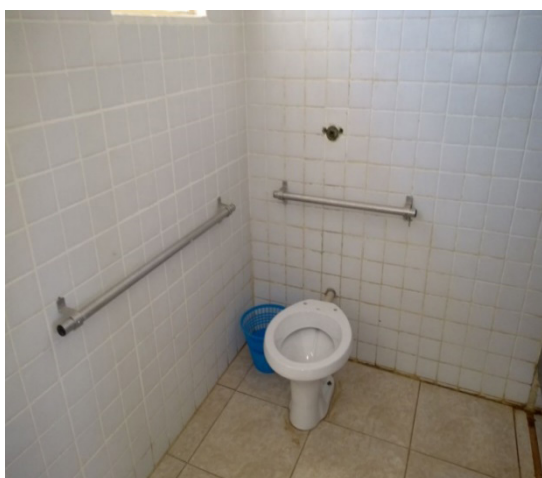


Figura 07. Banheiro para pessoas com Deficiência Figura 08. Pias do Banheiro dos Alunos

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

2.7 Biblioteca

A biblioteca é de suma importância no contexto escolar, principalmente para alunos que não tem outros lugares para relatar pesquisas e leituras. Além disso, a biblioteca é um ambiente propício para a formação de futuros leitores.

Apesar de todas estas constatações a constituição do espaço escolar da grande maioria das escolas brasileiras ainda é insuficiente para receber um espaço como a biblioteca, e com isso deixa de exercer sua função social e pedagógica independentemente de quais sejam as circunstâncias essa situação não pode impedir o acesso à leitura (CEDAC 2013, p. 111).

Diante disso, observou que o Centro Educacional não dispõe de biblioteca, mas, tem uma sala de leitura, que visa sanar as deficiências que a ausência da biblioteca causam, como mostram as Figuras 9 e 10.

Segundo a gestora: “o setor de biblioteca, ainda precisa melhorar. Na verdade não temos espaço físico pra biblioteca, mas temos uma sala de leitura. Apesar de ser

apenas uma sala de leitura, ainda é bastante visitada”.

O espaço destinado a sala de leitura não é adequado, pois não suporta grandes quantidades de alunos. Funciona durante todo o período que os alunos estão na escola, com uma boa variedade de livros que foram conseguidos pelos próprios alunos através de arrecadações.



Figura 09. Sala de Leitura



Figura 10. Espaço para leitura

Fonte: registro do trabalho de campo (pesquisador)

2.8 Sala de Informática

A Sala de Informática é um espaço que possibilita incluir os alunos no mundo das TICs (Tecnologias da informação e comunicação). Para que isso aconteça é necessário que os professores estejam preparados para utilizarem tais recursos, de forma contextualizada, caso contrário o que era para se tornar aliado, torna-se um desafio, pois ao não estabelecer relação entre as práticas escolares com a práticas sociais o processo de aprendizagem fica comprometido. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000, p 48):

O computador pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. O trabalho com o computador pode ensinar o aluno a aprender com seus erros e aprender juntos com os seus colegas, trocando suas produções e comparando-as.

O Centro Educacional tem um espaço para a sala de informática, mas, segundo a gestora: “os equipamentos estão na Secretaria de Educação, pois, a escola foi vítima de uma tentativa de saqueamento”. Atualmente este espaço está sendo utilizado como depósito de alimentos, não tendo garantida a sua função educacional e social. Outro espaço ausente na escola é a sala de artes que por não existir dificulta práticas que envolvam as linguagens artísticas nos processos de ensino.

3 | CONVÍVIO ESCOLAR

Já sabemos que o ambiente que estamos inseridos nos proporciona

aprendizagem. Para (CEDAC 2013, p. 59):

Em uma escola pode não haver biblioteca, refeitório ou laboratório, mas a sala de aula sempre existirá, pois é o coração da vida escolar. Entretanto não basta sua simples existência: é necessário que seja organizada para potencializar a aprendizagem de todos e para construir uma identidade positiva de estudantes que pensam e constroem saberes.

A sala de aula revela a identidade dos alunos que ali frequentam. É um espaço destinado a diálogos e discussões, como também, trocas de ideias e pontos de vista.

A sala de aula é um dos principais ambientes responsáveis pelo sucesso e fracasso dos alunos, por isso, todo o setor técnico-administrativo trabalha a serviço da sala de aula.

Durante o trabalho de campo, observamos que as salas de aula não apresentam recursos atrativos ou que representem objetos das disciplinas estudadas. Dispõe de uma mesa e cadeira para uso exclusivo do professor, em média 30 mesas com cadeiras para os alunos, lousa branca e bebedouro, cujo todos os itens estão em ótima condição de uso. O local é arejado, com uma boa iluminação, que permite uma boa acomodação dos alunos.

Foi realizada uma observação durante uma aula de Matemática, em uma turma do 9º ano da referida Instituição escolar. Pode-se perceber que o professor tem uma boa didática e domínio dos conteúdos em sala de aula, leciona há 14 anos. O assunto abordado foi *Porcentagem*, inicialmente separou a turma em duplas, entregou panfletos de promoções de diversas lojas, e propôs três tipos de atividades para cada dupla. Logo em seguida, cada dupla foi até a lousa e apresentou os resultados obtidos durante a atividade.

Esse tipo de prática permite que o professor observe qual o assunto que os alunos tem maior dificuldade. Segundo o professor, os assuntos que envolvem as quatro operações causam um déficit de aprendizagem, pois estas são o alicerce de toda a matemática escolar, diante dos alunos com maior dificuldade indagamos o professor:

Pesquisador: Há alunos que necessitam de uma maior atenção? Qual metodologia o(a) senhor(a) utiliza para auxiliar nas eventuais dificuldades?

Professor: Proponho aula de reforço, trabalho extra-classe, ou então esplanos o conteúdo mais tempo, dando outros caminhos e usando métodos e estratégias de ensino.

Para obter-se bons resultados durante o processo de ensino-aprendizagem é importante manter uma relação professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, direção/professor/aluno e pais/professor prazerosa, com base no respeito mútuo. O professor relatou que: “tento ser próximo, criando afinidade para que eles tenham confiança no meu trabalho”. Em consequência os Alunos 01 e 02 relataram que gostam da relação que tem com os professores, e que é baseada no diálogo e comprometimento.

Além das boas relações entre todos que fazem parte do meio educacional, o

espaço que se tem disponível para cada etapa de ensino gera efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao Ensino da Matemática, a instituição escolar não dispõe de laboratório e o professor afirma que: “o laboratório é muito importante, principalmente nas aulas que se é preciso utilizar material concreto”. Tendo em vista que facilita e desperta o interesse dos alunos para determinados conteúdos, as TIC’s devem se fazer presente na rotina escolar, principalmente no ensino da matemática. Mesmo sem o laboratório de informática, o professor utiliza jogos e data show. Durante a aula observada os alunos fizeram o uso da calculadora, para auxiliá-los na resolução da atividade.

Outro aspecto importante na desenvoltura escolar é o planejamento, onde o mesmo deve servir como norteador, visando auxiliar o professor na sua postura em sala de aula e não apenas ser visto como um documento burocrático a ser seguido.

O planejamento das aulas no Centro Educacional é feito semanalmente de forma conjunta com os demais professores, criando métodos e estratégias que facilitam o processo educacional. Todos os procedimentos tomados em sala de aula, influenciam na avaliação desenvolvida pelo professor.

O professor entrevistado afirma que: “a avaliação é contínua e diagnóstica, tudo é avaliado: exercícios e atividades; frequência dos alunos; trabalho em sala de aula ou extra classe; e provas”. No entanto, é preciso considerar a heterogeneidade dos alunos que estão em diferentes níveis, sendo relevante utilizar de diferentes métodos de avaliação para atender a todos.

O ensino de matemática é essencial na vida escolar de todos os alunos, mesmo que a matemática seja uma disciplina abstrata de difícil entendimento. Diante desse fator buscamos evidenciar como esse ensino está sendo ofertado na instituição escolar observada. De acordo com os PCN (2000, p. 29), o papel da matemática no Ensino Fundamental:

É importante que a matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e um apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Relacionando isto com a atividade realizada pelos alunos com a mediação do professor que visa o trabalho com situações contextualizada com a realidade dos alunos, podemos notar que o professor permeia nas perspectivas críticas de currículo. Segundo Giroux (2011):

A escola e o currículo devem funcionar como uma esfera pública democrática. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social.

A participação e interação dos alunos no meio educacional é de fundamental importância para que o professor realize suas atividades de modo produtiva, reconhecendo a visão dos alunos e aprimorando-as a partir dos processo educativos.

Durante as entrevistas realizadas com os Alunos 01 e 02 encontramos visões distintas relacionadas ao Ensino de Matemática. A Aluna 01 afirma não gostar muito da disciplina, e sugere que haja mais explicação ou mudança na metodologia utilizada por um dos professores que leciona esta disciplina.

Já a Aluna 02 relata que: “o ensino da matemática é o melhor que existe na escola, é uma das melhores matérias, principalmente pela forma que os professores lidam com a gente em sala de aula”. Ela sugere também aulas mais dinâmicas e fora do ambiente escolar. Encontramos opiniões divergentes, que nos levam a concluir que o uso de diferentes metodologias e recursos didáticos que se fazem necessária desde a organização até a didática aplicada na sala de aula, tendo em vista que encontramos alunos com diferentes níveis de aprendizagens.

CONCLUSÃO

No presente estudo procuramos evidenciar a organização escolar e curricular do Centro Educacional Professora Odete Maciel Firmo, com o norteamento teórico obtido nas discursões da disciplina de Organização do Trabalho na Escola e no Currículo (OTEC) do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UEPB Campus VI.

Durante o trabalho de campo foi analisado toda a estruturação da escola, onde encontramos falhas na organização dos espaços físicos da escola e da gestão escolar.

Em todo espaço escolar tem que ocorrer aprendizagem e a gestão escolar não está atenta a essa perspectiva inovadora, pois a estrutura física apresenta vários pontos para serem revisados e restaurados. Diante do que foi estudado, muito dos fatores negativos encontrados ao longo da pesquisa é atribuído pela gestão escolar como causa principal: o primeiro ano de funcionamento.

A concepção da gestora escolar perante o seu trabalho está voltada pela busca de solução para problemas sociais que tornam os alunos vulneráveis. Cabe a Instituição Escolar estabelecer medidas que desenvolvam o alunado, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. É relevante enfatizar que a escola segue uma concepção técnico-científica onde o poder está centrado no diretor, onde encontramos uma carência de oportunidades para os alunos expressarem suas ideias e opiniões. Podemos constatar a partir desse estudo, uma visão não só das partes que formam os espaços escolares, mas de como as relações educacionais se estabelecem a partir deles.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 200.

CEDAC (Comunidade Educativa). **O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola** – São Paulo, Ed. Moderna, 2013.

GIROUX, Henry. Apud; TADEU, Tomaz. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**/Tomaz Tadeu. – 3. Ed. – 3. reimp – Belo Horizonte: Autêntica. 2011. Pág. 54,55.

LIBÂNEO, José Carlos; **O Sistema e Organização e Gestão da escola**. In; LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001

A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015 – 2025)

Karla Nascimento de Almeida

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE
Governador Valadares (MG)

Daniel Rômulo de Carvalho Rocha

Secretaria Municipal de Educação - SMED
Governador Valadares (MG)

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE
Governador Valadares (MG)

RESUMO: As discussões apresentadas neste texto são fruto de uma pesquisa, de cunho bibliográfico, que buscou estabelecer um diálogo interdisciplinar entre os campos da Geografia, com o foco nos estudos territoriais, e da Educação. Buscamos refletir sobre a Escola em Tempo Integral (ETI) no contexto do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Governador Valadares. O material empírico foram os textos legais referentes ao Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação, documentos sobre a ETI e informações disponibilizadas via web. Os resultados evidenciam que o texto do PME fortalece a ETI ao propor a sua consolidação. Entretanto, a ETI enfrenta o desafio de ampliar a jornada escolar sobre uma estrutura e uma organização temporal que conspira contra a formação integral do sujeito. A organização temporal não é objeto de reflexão do PNE e do

PME, e o tempo que se amplia pode, portanto, permanecer fragmentado. As estratégias que impellem ao movimento em direção à cidade são importantes para a ETI e podem contribuir para mudanças na organização temporal. Entretanto, tal movimento ainda pontual na ETI, depende do movimento das escolas para a construção de relações espaço temporais. A perspectiva do PNE para o tempo integral pode-se configurar como um tipo de “educação prioritária”, ao limitar o acesso a metade das escolas e a uma quarta parte dos estudantes. Nesse sentido ressalta-se o avanço da ETI com a proposta de universalização do tempo integral.

PALAVRAS-CHAVE: Escola em Tempo Integral. Território. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT: The discussions presented in this text are the result of a bibliographical survey, which sought to establish an interdisciplinary dialogue between the fields of Geography, with a focus on territorial studies, and Education. We seek to reflect about the Full-time School (FTS) under the Municipal Education Plan (MEP) in the municipality of Governador Valadares. The empirical data were the legal texts concerning the National Education Plan (NEP), the Municipal Education Plan, documents on the FTS and information available via the web. The results show that the text of MEP strengthens the FTS through the proposal of its consolidation.

However, the FTS faces the challenge of expanding the school journey on a structure and a temporal organization, which conspires against the full formation of the subject. The temporal organization is not a NEP or a MEP object of reflection, and the extended time can therefore remain fragmented. The strategies, which impel the movement towards the city, are important to the FTS and may contribute to changes in the temporal organization. However, such a still punctual movement in the FTS, depends on the movement of the schools for the construction of temporal space relations. The perspective of the NEP for the full-time can be set up as a kind of “priority education”, through the limitation of the access to half of the schools and a quarter of the students. In this sense, it is emphasized the advancement of the FTS with the proposal of the universalization of full-time.

KEYWORDS: Full-Time School. Territory. Municipal Education Plan.

1 | INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar nos sistemas públicos estaduais e municipais está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996). Em duas décadas de sua publicação, experiências e discussões que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas tem ganhado centralidade no Brasil, especialmente pós edição do Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2010a e 2010b).

Enquanto estratégia indutora para implantação e implementação de uma agenda nacional de educação integral em jornada ampliada (Moll, 2012), o PME foi instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010c).

A finalidade do PME é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral, considerando-se “educação básica em tempo integral” a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o(a) aluno(a) permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2007; 2010d; 2014a).

A ampliação da jornada escolar se constitui no cenário educacional brasileiro, no decênio 2014-2024 com uma intencionalidade expressa na Lei nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). A referida lei prevê, como meta, a ampliação da jornada escolar para no mínimo 50% das escolas públicas e 25% dos (das) alunos (as) (BRASIL, 2014b).

A análise empreendida neste texto se volta para o cenário acima descrito, de ampliação da jornada escolar, e toma como objeto de reflexão a política de educação municipal da cidade de Governador Valadares que instituiu, a partir do ano de 2010, a Escola em Tempo Integral, ampliando a jornada escolar diária, de 4:30h para

8h de atividades, para todos os(as) alunos(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, universalizando o tempo integral e antecipando o preconizado na meta do PNE. Atualmente, vinte e duas mil crianças e adolescentes estudam em tempo integral nas 54 escolas e 15 creches conveniadas na cidade e no campo, conforme dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O Plano Municipal de Educação de Governador Valadares – PME/GV - foi aprovado pela lei Municipal nº 6.636 em 24 de junho de 2015 e estabeleceu as metas para os próximos 10 anos da educação no município. O PME/GV foi elaborado pelo município, no ano de 2015, como decorrência do estabelecido no PNE, em seu artigo 8º que definiu o prazo de 1 (um) ano contado da publicação da lei para que Estados, Distrito Federal e Municípios, elaborassem ou adequassem seus respectivos planos de educação (BRASIL, 2014c).

O plano, em sua confecção original, foi permeado por reflexões, debates e produções coletivas, destacando a participação de diversos atores envolvidos no processo educativo, alunos, pais, professores, Conselho Municipal de Educação, servidores do órgão central, Universidades públicas e privadas, Institutos Federais dentre outros, conforme registros e documentos disponibilizados pela SMED.

Ao analisarmos o PNE, em sua meta 6, podemos constatar que a oferta da educação em tempo integral direciona-se para a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas. Neste quesito, o município de Governador Valadares, após o empreendimento de diversos esforços, tanto em âmbito municipal, estadual e federal, além da sociedade civil, está na vanguarda da ampliação da jornada escolar, visto que em 2010, implantou o tempo integral em todas as escolas da rede municipal, urbanas e do campo. Tanto que a meta 6 do PME/GV apresenta texto diferente do Plano Nacional, com vistas não mais em implantar o tempo integral, mas em consolidar sua implantação na rede municipal e ampliar a oferta para as escolas estaduais.

Consolidar a educação em tempo integral nas unidades educacionais municipais, iniciada e universalizada em 2010, e ampliar a oferta da educação em tempo integral nas escolas estaduais, inclusive no Ensino Médio, para alcançar, no mínimo, 50% das escolas e da matrícula (GOVERNADOR VALADARES, 2015a. p.121)

Buscamos com a análise empreendida refletir sobre a ETI no contexto do PME, possibilidades e limites que o texto da lei apresenta para a consolidação desta proposta. Subsidiar esta análise o texto do PME (Governador Valadares, 2015) e documentos e informações sobre a ETI, divulgados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e documentos disponíveis no site eletrônico www.valadares.mg.gov.br, com acesso em junho de 2016.. O referencial teórico se ancora em estudos sobre ampliação da jornada escolar, sobre a ETI de Governador Valadares e sobre território, estabelecendo-se assim um diálogo interdisciplinar entre o campo da Educação e da Geografia.

2 | PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E TEMPO INTEGRAL

Nos documentos relativos a ampliação da jornada escolar no Brasil, tem comparecido referências ao território instigando a escola a repensar seus tempos e espaços educativos, e a sair dos seus muros. Desse modo tanto a escola, como os espaços extraescolares podem ser transformados em territórios educativos. Nesse sentido cada um desses espaços deve ser tomado como espaço/território, para além da “mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito... – mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam” (BRASIL, 2010e. p. 21).

Valendo-nos de autores do campo da Geografia compreende-se, neste texto, o território como espaço de relações no qual se entrecruzam o político, o social, o cultural, o simbólico. Território

significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade (SAQUET, 2007. p.24).

O processo de produção do território é construído pelo movimento histórico no qual o território é apropriado e construído socialmente como resultado e condição do processo de territorialização. Portanto, essa produção é produto do processo cotidiano de apropriação e domínio social e inscreve-se no estabelecimento das relações sócio espaciais, em um campo de poder.

O debate, aprovação e implantação de um Plano Municipal de Educação, bem como a proposição de uma política de ampliação de jornada escolar, são, pois palco de embates territoriais no qual se entrecruzam valores, pontos de vista, concepções de educação, concepções de cidade e de campo, intenções, concepções de sujeito a se formar, articulações da escola (ou não) com o seu entorno, dentre outros aspectos. Nesses embates as redes de poder circulam constituindo os territórios, delimitando ações e circunscrevendo o campo de ação dos diferentes atores que compõem o território (RAFFESTIN, 1993).

Tendo como referência essas reflexões empreendemos uma análise da meta 06 do PME de Governador Valadares e o conjunto das 09 estratégias que a incorporam. Esta meta aponta para a consolidação da oferta em tempo integral nas escolas da rede municipal. Para a rede estadual prevê a ampliação do tempo nas escolas estaduais (46 escolas em Governador Valadares funcionando em jornada parcial de 4h30 diárias), inclusive no Ensino Médio, para alcançar, no mínimo, 50% das escolas e da matrícula. As nove estratégias em que se desdobra versam desde a melhoria dos espaços escolares, qualidade da educação, atendimento educacional especializado, financiamento, até a articulação das escolas com os espaços educativos da cidade.

Nesta análise refletimos sobre o PME e a ETI em duas direções: o espaço da escola e o espaço para além da escola.

3 | O ESPAÇO DA ESCOLA

A ETI foi implantada como projeto estratégico da educação visando o fortalecimento da identidade local para o desenvolvimento sustentável da região, visto que a falta de perspectiva de trabalho e melhores condições de vida fizeram com que se instalasse no município a cultura da emigração que levava os jovens valadarenses, em seu período mais produtivo a buscar oportunidades em outros continentes, sobretudo nos Estados Unidos da América, onde à época, estimavam-se 50 mil brasileiros residentes (MADUREIRA, 2013a).

O projeto de implantação da Escola de Tempo Integral nas cinquenta e uma unidades escolares da cidade e do campo e nas 23 creches conveniadas do município de Governador Valadares em 2010 objetivava a inclusão e equidade de oportunidades para as crianças e adolescentes em estreita articulação com um currículo multidisciplinar, envolvendo as dimensões do saber e da vida cotidiana dos alunos, de suas comunidades e de espaços sociais amplos (MADUREIRA, 2013b).

A ETI tem como premissa um tempo único, no qual o(a) aluno(a) vivencia de 8h às 16h, diferentes experiências e aprendizagens. Nesse sentido a ETI define-se como:

A Escola de Tempo Integral é mais que Escola Integrada. No caso da Escola Integrada, um segundo turno é composto por várias oficinas ou atividades em outras localidades (para além da escola). Na Escola de Tempo Integral, o projeto pedagógico é único, não diferenciando aulas regulares de outras atividades. Até mesmo o tempo de refeição inclui-se no projeto educativo (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009. p.16).

A questão espacial foi uma das primeiras a se colocar como dificuldade para a ETI. Ao universalizar o tempo integral fez-se necessário a ampliação das escolas que foram feitas inicialmente de modo precário. Fez-se necessário disponibilizar mais salas de aula, adaptar refeitórios, banheiros, quadras em escolas que muitas vezes não dispunham de espaços e os recursos aportados se faziam, também, insuficientes. O relatório de monitoramento e avaliação da ETI expõe essa fragilidade estrutural e os apontamentos de estudantes, pais, professores e gestores sobre a necessidade de reestruturação do espaço escolar (UFMG, 2012).

Para a consolidação da ETI a estratégia 6.2 do PME define: “assegurar a qualidade do atendimento em tempo integral, investindo na infraestrutura física em relação ao espaço, ao tempo e aos materiais, a partir da vigência deste PME” (Governador Valadares, 2015, p. 121). Para dar cumprimento à esta estratégia, as subseqüentes (6.3 e 6.4) fazem previsão de um regime de colaboração com a União e o Estado, para construção de escolas na cidade e campo, com padrão arquitetônico e mobiliário

adequados para atendimento em tempo integral para a Educação Básica (estratégia 6.3).

Para as escolas em funcionamento o regime de colaboração com a União permanece, conforme a meta 6.4:

Planejar e desenvolver, em regime de colaboração, a ampliação e a reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras cobertas poliesportivas, laboratórios de ciências e informática, espaço para atividades culturais, bibliotecas, salas temáticas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral, a partir da vigência deste PME (GOVERNADOR VALADARES, 2015b, P. 121).

No sítio eletrônico já citado são divulgados investimentos da Prefeitura Municipal e do Governo federal, no montante de mais de 10 milhões de reais para a melhoria de prédios escolares.

A questão do espaço escolar no tempo integral, no que diz respeito à arquitetura das escolas e às condições adequadas de funcionamento tem sido objeto de atenção de pesquisadores (as) que se dedicam a estudos sobre ampliação da jornada escolar. Em dois estudos que mapearam as experiências de ampliação da jornada escolar no país (Brasil, 2010a; 2010b) a precariedade dos espaços para atendimento em tempo integral é apresentada como uma preocupação pelo seu atrelamento à questão da qualidade do ensino – mais tempo de aula, necessariamente não tem se configurado como mais tempo de qualidade, posto que as questões estruturais das escolas dificultam a pretendida formação integral – formação do sujeito nos aspectos cognitivos, culturais, estéticos, éticos e políticos. Além disso, as utilizações de outros espaços para suprir as supostas deficiências estruturais das escolas favorecem a desarticulação entre o que acontece na escola, e o que acontece nesses outros espaços (CAVALIERE 2007; 2009).

A arquitetura das escolas na modernidade, e que inspira a construção dos prédios escolares, em sua grande maioria, é panóptica no sentido foucaultiano (Foucault, 2001) – organiza-se em função do controle dos corpos e da prevalência da mente. Portanto, nesse espaço se instaura estruturalmente a dificuldade em acolher e promover autonomia, criatividade, não permitindo “a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola” (Faria, 2012. p.3), distanciando-se, como decorrência do que preconiza o tempo integral.

Desse modo ao se reformar escolas é preciso refletir a que propósito de formação integral a ampliação da jornada diária responde, o que tem a ver com o valor que se dá ao corpo, a criatividade, a estética na escola, e aos espaços de lazer e de descanso, considerando-se que alunos (as) e docentes permanecem em atividade nesse espaço por oito horas. Essa mesma reflexão se apresenta na definição de “padrão arquitetônico” para construção de novas escolas na cidade e no campo. Do

ponto de vista arquitetônico a defesa é a reinvenção do espaço escolar e um maior diálogo com os territórios da cidade e do campo (FARIA, 2012).

A preocupação expressa nas metas do PME e da SMED, e as reflexões empreendidas sobre o espaço das escolas se faz relevante, sobretudo quando compreendemos o espaço enquanto espaço relacional, criativamente caracterizado pelas produções humanas, com formas e funções intencionais, como um híbrido que conjuga um sistema de objetos e um sistema de ações. (Santos, 2006). Contudo, para além do espaço de interação educacional formal nas escolas, o plano aponta para uma articulação com os espaços da cidade, como veremos na próxima seção.

4 | O ESPAÇO PARA ALÉM DA ESCOLA

O espaço para além da escola tem sido, desde a implantação da ETI, uma das dificuldades apontadas pelas pesquisas sobre essa experiência (UFMG, 2012; Souza, 2015). O relatório de monitoramento e avaliação da ETI recomenda uma maior aproximação com o entorno e com a cidade, como um direito. Souza (2015) mostra em seus estudos com 06 escolas (03 da cidade e 03 do campo) como a escola, “fechada nela mesma”, inviabiliza a participação de estudantes da cidade a projetos e espaços, dos quais participavam e que tem um real valor de formação. No campo, a autora pondera que a escola não se abre para a vida do campo como propõe o debate da educação do campo (SOUZA, 2015a).

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.” O provérbio africano nos dá a real dimensão da cidade, ou aldeia, enquanto território educativo, múltiplo, heterogêneo, dinâmico. Espaço de coexistência do velho e do novo, de sobreposições de tempo, de rugosidades deixadas pelas vivências, pelo trabalho, pelas descobertas, pelas técnicas. Espaço de encontros entre a razão e a emoção. (Santos, 2009). Ancorados no provérbio e nas reflexões dos autores da Geografia, podemos pensar, dessa maneira, em um território vivido, movimento que a estratégia 6.5 “a partir da vigência deste PME, busca promover com a articulação das escolas urbanas e do campo com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (GOVERNADOR VALADARES, 2015c. p. 121).

Esta meta preconiza para a cidade, nos 10 anos de vigência do PME, a construção de espaços ainda inexistentes em uma cidade de médio porte (teatros, planetários). A cidade tem parques, uma biblioteca pública, um museu, um cinema que se localiza em um shopping, na região central, portanto de difícil acesso para pessoas e estudantes das escolas que se localizam em bairros periféricos, maioria das escolas da cidade.

Em 2015 a ETI iniciou um movimento em direção a cidade, buscando garantir a estudantes o acesso a cidade. Projetos da SMED, em parceria com o Centro Cultural Nelson Mandela e Secretaria de Esporte, Cultura e Lazer foram criados em 2015 com

o intuito de aproximar os estudantes, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de todas as escolas urbanas e do campo, dos espaços educativos da cidade: Museu, Biblioteca Pública, Parque Natural Municipal e outros pontos históricos da cidade, conforme informações disponíveis no sítio eletrônico da Prefeitura Municipal, citado anteriormente.

Esses projetos buscam ultrapassar os muros das escolas e explorar os espaços educativos que a cidade oferece. Assim, o roteiro histórico municipal contempla a visita e exploração dos estudantes das escolas municipais dos pontos históricos da cidade, como o Pico da Ibituruna, o Mercado Municipal, a Açucareira, a Capela da Igreja Presbiteriana, o Parque Municipal, a Praça da Estação Ferroviária, o Calçadão da Ilha dos Araújo entre outros. O Departamento de Ensino da Secretaria de Educação elabora o cronograma de forma que todas as escolas urbanas e do campo possam realizar o roteiro pelo menos duas vezes por ano. A vivência desses “outros espaços” surge da necessidade de educar e aciona um movimento dialético entre sujeito e cultura, tempo e espaço,

(...) pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto gratuita que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 2007, p. 23).

Em consonância com o que nos apresenta Freire, outro projeto da Secretaria de Educação, também divulgado no sítio eletrônico já citado, é o Passeio Literário que busca fazer a articulação da escola com a cidade, por meio de visitas ao Centro Cultural Nelson Mandela, antiga Cadeia Pública da cidade transformada em espaço de Cultura e Educação. O complexo compreende a Biblioteca Pública Municipal Professor Paulo Zappi, a Galeria de Artes, a Academia Valadarense de Letras, o telecentro comunitário, Auditório e Sala de Leitura Monteiro Lobato.

O incentivo à prática da leitura e a imersão em espaço cultural é o objetivo do projeto que atende todas as escolas urbanas e do campo desde junho de 2015. Duas professoras contadoras de histórias da rede municipal organizam o cronograma de visitas das escolas em parceria com a equipe do Departamento de Ensino da Secretaria de Educação de forma que os estudantes do 4º ao 9º ano possam participar pelo menos três vezes durante o ano letivo.

Embora os projetos acenem para a possibilidade de uma maior abertura da escola para a exploração e vivências de outros espaços educativos, deixa-nos margem para questionar a pontualidade com que essas vivências em outros territórios acontecem, dada a quantidade de alunos (as) a deslocar e o acesso que continua restrito para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por sua vez, vale salientar a

importância desse esforço em direção à cidade como um espaço a ser apropriado por seus habitantes como um direito (AICE, 2009).

Vale refletir, ainda, sobre o direcionamento do campo para a cidade, que pode ser visto positivamente propiciando o acesso desses (as) alunos (as) para conhecimento de outros espaços, quanto numa certa desvalorização do espaço vivido na própria comunidade – não teria o campo, territórios educativos a serem explorados?

Cabe ainda perguntar sobre o entorno da escola. Como a ETI dialoga com a rua, o bairro, o campo, o que acontece em sua vizinhança. Se a ETI tem estabelecido pouco diálogo com o entorno (UFMG, 2012; Souza, 2015) é salutar que no PME a proposição da meta 6.6 “ a partir da vigência deste PME, construir e valorizar a cartografia dos Bairros e dos Distritos, para otimização e utilização dos espaços do entorno das instituições” (GOVERNADOR VALADARES, 2015d. p.121).

O uso de termo próprio do campo da Geografia, “cartografia”, é um indicativo da valorização dos espaços educativos da cidade, do bairro e dos Distritos, que são os lugares nos quais as escolas estão inseridas. O mapeamento desses espaços pode tornar visível às escolas as potencialidades do seu entorno, as práticas culturais, econômicas, religiosas, sociais, educativas que emergem das relações entre os sujeitos e o seu meio. É interessante perceber que essa cartografia não está prevista no PNE, talvez puramente por uma questão de escala (Boaventura, 1988). São as escolas, individualmente, capazes de perceber a grande escala onde se encontram, com todas as suas nuances e detalhes, pois lidam diretamente com os(as) alunos(as), os profissionais, as famílias e a comunidade.

Esta estratégia do PME possibilitará a ETI uma reconstrução que a leve para fora de seus muros reconhecendo e validando os diferentes espaços que a circundam como educativos (Moll, 2012) para uma efetiva educação integral. Tal educação “precisa de toda a cidade: do teatro à banca de jornal; do museu ao campinho de futebol; do clube à casa do vizinho – precisa de tudo: espaços edificados e espaços livres de edificação” (FARIA, 2012. p. 10).

5 | PARA CONCLUIR

Neste texto buscamos analisar a escola em tempo integral, no contexto do PME. O texto do PME fortalece a ETI de Governador Valadares ao propor a sua consolidação. Entretanto, como os diferentes municípios no país, enfrenta o desafio de ampliar a jornada escolar sobre uma estrutura e uma organização temporal que conspira contra a formação integral do sujeito. No cotidiano da ETI as atividades se desenvolvem em módulos de 50 minutos, o que compromete visivelmente a educação integral preconizada (SOUZA, 2015b).

A organização temporal não é objeto de reflexão do PNE e do PME e o tempo que se amplia pode, portanto, permanecer fragmentado. As estratégias que impelem

ao movimento em direção à cidade são importantes para a ETI e podem contribuir com a fragmentação temporal. Entretanto, tal movimento ainda pontual na ETI, depende do movimento das escolas para a construção de outras cartografias.

A proposição da ETI não é a de escola integrada, conforme já apresentado. Entretanto, o PME ao se direcionar para todo o município expõe em sua meta 6.9 a proposição de uma escola integrada: “Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, integrado às atividades educativas recreativas, esportivas e culturais, a partir da vigência deste PME”. Tal meta pode fragilizar a proposta da ETI, considerando que um PME sobrevive a intencionalidades e direcionamentos políticos dados por uma determinada gestão.

A perspectiva do PNE para o tempo integral pode-se configurar como um tipo de “educação prioritária”, ao limitar o acesso a metade das escolas e a uma quarta parte dos estudantes. Nesse sentido ressalta-se o avanço da ETI com a proposta de universalização.

A questão da jornada docente é contemplada no PME que prevê ampliação progressiva da jornada de professores (as) em uma única escola, até o final do decênio, (meta 17) opção feita pela ETI, conforme lei que a regulamente e que o texto do PME assinala como condição importante que favorece a ampliação da jornada escolar e que ultrapassa a rede municipal aqui analisada.

Duas questões merecem ainda ser ressaltadas nas metas propostas pelo PME. A primeira refere-se à perspectiva inclusiva expressa na meta 6.7, e já contemplada na proposta da ETI por meio do Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva Médica Zilda Arns (CRAEDI), que oferece atendimento educacional especializado complementar a 800 estudantes da rede municipal urbana e do campo com autismo, síndrome de down, surdez, deficiências múltiplas e altas habilidades. “Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando AEE (Atendimento Educacional Especializado) complementar e suplementar” (GOVERNADOR VALADARES, 2015e. p. 121)

A segunda refere-se à proposição de tempo integral para o Ensino Médio. Em um município que a exemplo dos demais municípios do país, não universalizou o Ensino Médio, falar em ampliar a jornada escolar, parece uma utopia. Nesse aspecto o PME aponta para um desafio que merece atenção no campo educacional – a universalização e a qualidade da educação oferecida aos jovens.

Valendo-nos ainda, das reflexões sobre território, aos quais são inerentes as relações de poder, podemos tomar o texto do PME como um território, no qual e a partir do qual diferentes territórios se confrontam – territórios dos órgãos normatizadores da educação, nas diferentes esferas (municipal, estadual e federal), territórios escolares, territórios da cidade, territórios docentes, territórios das infâncias, adolescências e juventudes, territórios do campo. Esses territórios necessitam dialogar para que a

educação se efetive como um direito.

REFERÊNCIAS

AICE. Declaração de Barcelona. *In: Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jun. de 2016.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o **Programa Mais Educação**. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 13 jun. 2016.

_____. MEC. Programa Mais Educação. **Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade Escola Integrada/Belo Horizonte-MG**. Brasília, 2010d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 mai. 2016.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2014b.

CAVALIERE, A. M. V. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *In: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 51-63, 2009.

FARIA, A. B. G. de; **Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos**. In: Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Indaiatuba, SP, Villa das Letras, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Vozes, 2001.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

_____. Diário Oficial Eletrônico – Ano II, Nº 318. **Plano Municipal de Educação**. p. 113-137. Governador Valadares, 2015. Disponível em www.valadares.mg.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2016.

MADUREIRA, S. A. Educação Integral, em tempo integral no município de Governador Valadares – Relato. In: BICALHO, M. G. P.; SANTO, E. B. do E.; SOUSA, V. C. de. **Aprendendo a docência no contexto da Escola em Tempo Integral**: reflexões a partir do Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES). Governador Valadares, 2013, 11-24.

MOLL, J. [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções do Território**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SANTOS, B. de. S. **Uma cartografia simbólica das representações sociais**: Prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, vol. nº 24, p 139 -172. Março, 1988.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Ed. 5ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SOUZA, M. C. R. F. de. **Relação com o saber e educação integral**: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral. 248f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – **Territórios, Educação Integral e Cidadania**. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, 128 p.

A ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A ESCOLARIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA (RE) PRODUÇÃO DO CAPITAL

Gislei José Scapin

Universidade Federal de Santa Maria, Santa
Maria-RS

Maristela da Silva Souza

Departamento de Desportos Individuais-
Universidade Federal de Santa Maria, Santa
Maria-RS

RESUMO: O presente estudo trata sobre a escola pública e sua relação com a sociedade capitalista. Objetivamos compreender a função da escola pública em sua conjuntura/forma capitalista e como esta se relaciona com a estrutura social capitalista no processo de escolarização dos educandos. Para tanto, traçamos um caminho metodológico que seguiu uma investigação bibliográfica em Saviani (2005, 2012, 2013b) e em Frigotto (2010a, 2010b) pautada pelo Materialismo Histórico-Dialético. Nossa construção teórica concebe a função e organização da educação e da escola pública em sua conjuntura capitalista no movimento histórico e a sua relação com a sociedade capitalista em seu processo de (re)produção. Concluimos que a função da escola pública na conjuntura capitalista e sua relação com a estrutura social capitalista esteve/está atrelada a um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou demasiada atenção para o processo de escolarização na

instrumentalização necessária ao modo de produção vigente. Por fim, a Escola Pública Capitalista é uma produção histórica atrelada a uma totalidade social, relaciona-se com o todo na forma de adequação e mediação às demandas do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública, Escolarização, Capital.

ABSTRACT: The present study deals about public school and its relationship with capitalist society. We aim to understand the function of the public school in its capitalist conjuncture/form and how it relates to the capitalist social structure in the schooling process of the students. For that, we have delineated a methodological path that followed bibliography research in Saviani (2005, 2012, 2013b) and in Frigotto (2010a, 2010b) based in historical-dialectical materialism. Our theoretical construction conceives the function and organization of education and the public school in its capitalist conjuncture in the historical movement and its relationship with capitalist society in its (re)production process. We concluded that the function of the public school in the capitalism conjuncture and its relationship with the capitalism social structure was/is tied to a historical project of society delineated by bourgeois ideological principles, in wich it demanded to much attention for the schooling process in the instrumentalization

necessary for the current production. Finally, the capitalist public school is a historical production linked to a social totality, is related to the whole in the form adequation and mediation demands of capital.

KEYWORDS: Public School, Schooling, Capital.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho traça um diálogo entre a estrutura social capitalista e a conjuntura da escola pública brasileira, pautando algumas análises e discussões no que tange ao processo de escolarização dos sujeitos que constituem um determinado tipo/modelo de sociedade, a saber, a sociedade capitalista.

Ao abordarmos sobre o processo de formação básica, leia-se escolarização, precisamos nos atentar e pensar sobre a instituição escola, especialmente a escola pública. Concordamos com Saviani (2013) ao justificar a existência da escola como local para tornar público os saberes historicamente elaborados dispondo de uma sistematização e organização curricular que proporcione às novas gerações o acesso a tal conhecimento. Com a palavra, o autor,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (SAVIANI, 2013a. p. 14)

O autor deixa muito claro a especificidade do conhecimento que é tratado no ambiente escolar. Trata-se de um saber sistematizado, ou seja, não é qualquer saber ou saberes de opinião e/ou da experiência. Para Saviani (2013a) é justamente “[...] a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola [...]” (p. 14).

Como pudemos perceber, há uma particularidade do objeto científico/cultural tratado no interior escola, porém sua produção dá-se exterior a ela. A cultura/conhecimento é uma produção humana criada pelo homem enquanto sujeito social e diz respeito ao conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos com a intenção de atender as suas necessidades (SANTOS JUNIOR, 2018).

Por manusear um conhecimento sistematizado e organizado que é produzido exterior à ela, buscando socializá-los e instrumentalizá-los de modo a propiciar aos educandos o acesso a produção cultural e social humana, a escola torna-se um *locus privilegiado* (SANTOS JUNIOR, 2018). Evidenciamos a posição do autor em relação ao caráter *privilegiado* da escola quando este entende que, para manter a sua existência, o homem necessita desenvolver novas aptidões, capacidades e habilidades que possibilitem prosseguir com o curso de vida. Tais aspectos, indispensáveis

à sobrevivência humana, para que possam ser desenvolvidos, necessitam ser apropriados na forma de cultura por meio do processo educativo.

Ao ter acesso ao *lócus privilegiado* da educação, possuidor do saber elaborado e da cultura erudita, é usual associá-lo (o acesso) a uma alavanca para uma vida futura, a tornar claro, frequentar a escola seria sinônimo de boa formação, equalização social e deter melhores condições de existência. Esse pensamento também percorreu o movimento das teorias pedagógicas da educação no Brasil, na qual era atributo da escola sanar os problemas da marginalidade, corrigir as distorções sociais (SAVIANI, 2012), e mais, encaminhar os sujeitos para uma ação profissional, considerando a relação educação-trabalho-sociedade.

Na prática, entretanto, a teoria da escola pública de qualidade não se sustenta. Basta observarmos o atual cenário escolar e educacional brasileiro para percebermos que essa visão 'romântica' e *privilegiada* de escola pública não condiz com um ideal para formação humana na sua correlação com a realidade. Pelo menos, não é proporcionado aos profissionais da educação uma condição mínima de trabalho para desempenhar uma formação básica qualificada aos filhos dos trabalhadores.

A partir deste cenário, torna-se contraditório pensar em uma educação/formação humana nos moldes em que se estabelecem as práticas escolares na atual realidade da escola pública. Há certa discrepância imaginarmos um local ou instituição pública e social, responsável pelo processo de formação dos sujeitos que compõe nossa sociedade, não receber a devida atenção e fomento dos órgãos públicos responsáveis. É importante pensarmos na preocupação do trato pedagógico com o conhecimento e com a cultura que está por ser socializada no interior das escolas, na qual não recebem suporte para tal.

Partindo das premissas citadas acima, objetivamos compreender a função da escola pública em sua conjuntura/forma capitalista e como esta se relaciona com a estrutura social capitalista no processo de escolarização dos educandos.

Para tanto, percorremos um caminho investigativo bibliográfico em Saviani (2005, 2012, 2013b) e com Frigotto (2010a, 2010b). Nossa investigação segue a filosofia marxista, pautada pelo Materialismo Histórico – Dialético, pois para o processo de produção do conhecimento nesta perspectiva consideramos a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, bem como as condições socioeconômicas de produção e as contradições que emergem das práticas sociais. Ademais, com o método dialético interpretamos a realidade de forma dinâmica e totalizante (GOMES; MINAYO, 2007; GIL, 2008).

2 | A ESCOLA PÚBLICA NA CONJUNTURA CAPITALISTA

Delineamos algumas análises e discussões sobre a função da escola pública no movimento histórico e das mudanças sociais de produção do capital econômico.

Para isso traçamos algumas relações entre o papel do Estado na atual conjuntura educacional e social, qual sua relação com o capital econômico e como estabelece as políticas educacionais. Ademais, apresentamos nosso entendimento de Escola Pública na conjuntura capitalista.

Nosso objeto de análise neste item é Escola Pública na forma Capitalista, precisamos definir e conceituar a instituição escolar, como modo de caracterizar nosso campo de investigação, ou seja, esclarecer as “acepções” de escola pública que estamos enfatizando. Para isso, nos fundamentamos em Saviani (2005) quando este se refere à escola pública trazendo para discussão o entendimento de “público”. Para caracterizar a instituição pública de ensino o autor se manifesta da seguinte forma:

Sabemos que o público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. (SAVIANI, 2005, p. 2)

O referido autor, na intenção de complementar seu entendimento, esclarece que o caráter ‘público’ está vinculado ao Estado/Governo, isto é, “[...] órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade [...]” (Idem, p. 2). Saviani, ademais, apresenta sua compreensão de ‘estatal’, na qual cabe ao poder público se responsabilizar plenamente pelas instituições de ensino, implicando na garantia de condições materiais e pedagógicas.

A partir desta caracterização, percebemos uma aparente neutralidade referente aos aspectos ligados aos serviços públicos e ao Estado/sociedade, dando a entender que a tarefa do Estado em nossa sociedade é somente oferecer à população os serviços básicos indispensáveis – neste particular, para a área da educação – bem como cuidar dos interesses comuns. Todavia, precisamos entender qual o papel do Estado numa sociedade capitalista e como ele se relaciona com o capital econômico no interior da luta de classes, deste modo iniciando uma compreensão de como se configura a escola pública capitalista em sua totalidade considerando seus determinantes e contradições na permanente tensão que há entre escola e sociedade capitalista.

Com a intenção de adjetivar a sociedade/modo de produção capitalista, à qual estamos inseridos, traremos alguns determinantes que foram sendo fundamentais para formulação desta estrutura de sociedade ao longo da história. Como apresenta Marx e Engels (1999), a sociedade capitalista ou burguesa emergiu da superação do modo de produção precedente – feudalismo – e organizou-se em duas classes fundamentais:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta.

Entretanto, a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e proletariado. (MARX e ENGELS, 1999. p. 8)

Os elementos constitutivos do modo de produção feudal – manufatura - foram sendo insuficientes, dando lugar às maquinarias da produção industrial, surgindo os burgueses modernos no comando de grupos de trabalhadores e detentores dos meios de produção. Neste sentido, se consolidou uma nova forma de exploração do homem pelo homem, surgiu uma nova relação sócio-econômica de produção, pautada pela compra da força de trabalho e produção de excedente a partir da propriedade privada dos meios de produção (MARX e ENGELS, 1999). Este fenômeno se expandiu com a Revolução Industrial (1776 - 1830),

Após a Revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram também as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a força de trabalho. Como a utilidade desta é apenas uma, produzir; e como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais-valia. (LESSA, 2011. p. 63)

Neste processo de exploração do homem pelo homem, na busca pela produção e acumulação de riquezas – mais-valia – seguindo as leis do mercado em que tudo é reduzido a mercadorias, na qual uma classe – burguesa – detém a propriedade privada dos meios de produção e outra classe – proletária – possui e vende sua força de trabalho (na forma de mercadoria), as relações sociais se estabeleceram como forma de enriquecimento pessoal para a burguesia, por meio da exploração da força de trabalho.

Nessa lógica da contradição de classes e exploração do trabalhador, houve a ocorrência de antagonismos de interesses impossíveis de serem conciliados e/ou de terem soluções comuns, pois “[...] a classe dominante tem que explorar o trabalhador, este não deseja ser explorado [...]” (LESSA, 2011, p. 53). É nesse bojo de exploração e antagonismos de classe que surge a figura do Estado como conciliador de classes.

O Estado, em sua gênese histórica, é inerente ao antagonismo de classes, brota numa estratégia de legitimar o poder de exploração de uma classe sobre a outra, fazendo naturalizar as relações construídas pelos interesses da classe dominante. Em decorrência disto, Lenin (2007) evidencia que:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (LENIN, 2007, p. 27)

A existência do Estado com a aparente forma de conciliador de classe não é um produto externo a sociedade. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo, mudando suas formas de relação e produção da existência, houve a necessidade de um órgão responsável por dar continuidade ao curso ou a ordem social que estava sendo estabelecida e que estava sendo ameaçada devido aos conflitos de classes. Tal responsabilidade transferiu ao Estado uma ideia de superioridade para com a sociedade, como explica Engels (2018),

O Estado não é, pois, de modo algum um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro. Tampouco é “a realidade da ideia moral” nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e que se distancia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2018. p. 208)

Em suma, a origem e a função do Estado em seus estágios primitivos, já encaminhando nossa discussão para o Estado Moderno/Burguês, seguem as palavras de Engels,

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o Estado moderno representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. (ENGELS, 2018 p. 211)

O autor, ao resumir as relações de poder e exploração legalizadas pelo Estado Moderno, expõe a atual situação do Estado Capitalista, servindo de auxílio para encobrir as manobras capitalistas na busca pelo acúmulo de riqueza a qualquer custo.

Lessa (2011), seguindo o pensamento de Marx, distingue o Estado Burguês dos demais Estados num aspecto fundamental: a partir da ideia de igualdade política e jurídica entre os sujeitos, há uma reprodução das desigualdades. O autor esclarece esse pensamento na seguinte passagem:

[...] o Estado Capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. A igualdade burguesa, tal como a democracia burguesa, nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores. E o Estado Burguês, por mais democrático que seja, será sempre um instrumento especial de repressão contra os trabalhadores. (idem. p. 85)

E finaliza o pensamento apontando a possibilidade de supressão da própria democracia ao passo em que essa se apresentar ameaçada, ou melhor, quando os “direitos” de exploração da burguesia estiverem correndo riscos devido ao movimento contra-hegemônico da classe trabalhadora:

Por isso, todas as vezes que os conflitos ameaçarem a burguesia, o Estado intervirá para garantir o poder dos capitalistas sobre os trabalhadores; muitas vezes, inclusive, abolindo a própria democracia burguesa. Marx tem toda razão quando afirma que a democracia burguesa apenas funciona democraticamente quando assim interessa à classe dominante. Quando for do interesse dos capitalistas suspender a ordem democrática para melhor reprimir os trabalhadores, assim será feito. (idem. p. 86)

Podemos constatar que, a partir das explicações acima, a ideia de neutralidade do Estado, na sociedade capitalista, esta a face da democracia. Estado e Democracia trabalham e cooperam entre si para o funcionamento e ordenamento da sociedade em sua totalidade, transpondo a impressão de prestação de serviços para toda a população ao passo em que o Estado legitima a exploração de uma classe sobre a outra, dando suporte para o andamento do curso/ordem social evitando ou amenizando os conflitos que emergem do antagonismo de classes. E a Democracia, por sua vez, imprime a ideia de igualdade no aspecto político e jurídico a todos os sujeitos, ao passo em que mascara e/ou encobre as desigualdades e o jogo de poder entre as classes.

Após apresentarmos de forma sucinta a gênese e características da sociedade capitalista e do Estado Capitalista, retomamos a discussão sobre a escola pública. Têm-se uma escola pública mantida pelo Estado - como bem esclareceu Saviani, o Estado sendo burguês/capitalista e estando a serviço da classe dominante - como esclareceram Engels, Lenin, Lessa seguindo Marx - logo temos uma *escola pública capitalista*, que esta servindo ao capital, ou seja, uma escola produzida pelo capital, estando a serviço de seus interesses.

Para esclarecer: a escola pública, em sua conjuntura capitalista, origina-se a partir das formas/condições materiais de produção da existência da sociedade capitalista. Ela é um produto historicamente determinado a partir da decorrente evolução das relações sociais de produção capitalista.

Podemos, pois, determinar que a escola pública, na conjuntura capitalista, é um dos elementos que contribui para a permanência da sociedade capitalista, no momento em que dispõe de determinações que (re)produzem as condições materiais de existência deste modo de produção. A Escola Pública Capitalista dispõe de instrumentos e mecanismos que estão servindo de suporte para o capital de várias formas, em especial, na sua forma mais específica: trato com conhecimento e escolarização da classe trabalhadora para produção de recursos humanos indispensáveis ao mercado.

Quando uma instituição é historicamente produzida por um dado modelo de sociedade, esta se expressa de forma a compactuar com suas características, possuindo como finalidade a manutenção da ordem social. Neste sentido, Frigotto

colabora com nosso entendimento de Escola Pública Capitalista, pois:

[...] a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. [...] Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2010^a, p. 202)

Nas palavras do autor, a escola se encontra em uma condição de mediadora no processo de produção da existência da sociedade capitalista. Sua mediação se refere ao processo de escolarização, ou seja, de formação básica dos educandos para tornarem-se úteis aos interesses e serviços do capital. Por isso, precisamos entender como a escola esteve desenvolvendo o processo formativo dos educandos, como o trato com o conhecimento para formar os novos sujeitos que constituem as bases da sociedade capitalista esteve/está sendo pensado. Para isso, nos debruçaremos em apresentar, no próximo item, três aspectos que juntos constituem a função da educação/escola a serviço do capital econômico, seguindo as bases do “neoprodutivismo” e na lógica neoliberal. São eles: *teoria do capital humano*, *pedagogia do aprender a aprender* e *pedagogia das competências*.

3 | A ESCOLA PÚBLICA CAPITALISTA: A BASES NEOPRODUTIVISTAS E NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO PARA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL

Para situarmos a roupagem e a função da Escola Pública Capitalista no Brasil, devemos iniciar pelas reformas político-econômicas em âmbito internacional que pautaram as novas bases para se pensar a educação. A partir da metade do século XX iniciou uma preocupação com os novos caminhos da produção material da existência social que andava a passos largos para uma nova característica pautada pelos avanços da tecnologia e informática (SAVIANI, 2013b), ademais com o processo de desenvolvimento e eliminação das desigualdades via investimento em educação buscando a concretização de uma guinada e reestruturação econômica (FRIGOTTO, 2010b).

A elaboração sistematizada da *teoria do capital humano* teve sua gênese a partir dos anos 1950, nos Estados Unidos, no grupo de estudos sobre ‘desenvolvimento’ coordenado por Theodoro Schultz. Nos estudos do grupo, o objetivo era descobrir e esclarecer as variações no desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países na tentativa de realizar um processo de equalização social e instaurar um ‘milagre econômico’. Para isso, a ideia central era um acréscimo na instrução e educação para, deste modo, gerar um acréscimo na produção, ou seja,

[...] a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de

conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010b, p. 44)

A manifestação desta teoria, principalmente nos países da América-latina e terceiro mundo, deu-se por meio dos diferentes documentos dos grandes centros internacionais e nacionais que pensavam e reproduziam ideologicamente os interesses do grande capital. Essa teoria inicia sua trajetória no Brasil nos anos 1960 e 1970, onde a educação se transferiu de uma esfera de prática social que desenvolvia conhecimentos, habilidades e valores – que estavam articulados com as necessidades das classes – para um reducionismo de caráter economicista e fator de produção, ou seja, a educação passou a possuir uma tarefa técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Nesta lógica, a educação passou a ser pensada, sistematizada e integrada no/pelo viés econômico com foco no desenvolvimento e na capacidade produtora de trabalho (FRIGOTTO, 2010b).

O que cabe aos limites deste trabalho é entender como os pressupostos e finalidades desta teoria foram sendo materializadas no interior da Escola Pública Capitalista, quais preocupações passaram a pautar o processo de escolarização dos educandos para assegurar as demandas da nova sociedade pensada pelo e no capital humano, na qual, como apontam Antunes e Pinto (2017, p. 101), estava desenvolvendo “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”.

Para Dermeval Saviani (2013b), os motivos que levaram a uma reestruturação sócio-econômica, citada anteriormente, e pensar novas formas de organização e produção capitalista, foi a partir da crise de 1970, levando à uma reconfiguração das bases técnicas de produção conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo, ou seja, desprendendo do modo de produção que seguia uma tecnologia pesada de base fixa e de produção em larga escala com acúmulo e padronização de produtos para uma forma de produção que seguiu uma tecnologia leve, com base em uma microeletrônica flexível, produtora em pequena escala e diversificada.

Ao pensarmos na relação educação-trabalho, as características do modo toyotista de produção exigiu um novo perfil de trabalhador, o que demandou uma reconfiguração da escola e do trato pedagógico. Assim como Saviani, entendemos que as novas demandas do mercado foram reiterando a importância da Escola Pública Capitalista, forjando uma escolarização nos moldes da ‘flexibilização’ e da ‘polivalência’ com domínio nas formas gerais e abstratas de conceitos, contribuindo para um processo econômico-produtivo característico da *teoria do capital humano*. O autor menciona a relação da teoria com a educação do seguinte modo:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão

que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2013b, p. 429)

As ideias de “[...] assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e individual [...]” eram algumas das finalidades do grupo de Shultz ao sistematizar a *teoria do capital humano* apresentada por Frigotto (2010b), ao se preocuparem com o desenvolvimento social e econômico atribuindo à educação a tarefa fundamental de gerar a força de trabalho contribuindo, portanto, para uma melhora das condições sócio-econômicas proporcionando uma equalização social e diminuição das desigualdades.

Porém, ao elaborar uma teoria (capital humano) que pautaria a educação pelo viés econômico servindo para aumentar a produção capitalista no interior de uma forma de produção, acabou por transformar a educação e a força de trabalho em “capital”. Com isso, a formação desta força de trabalho passou a ser empreendida na forma pragmática, utilitarista e seguindo o caminho da razão instrumental, como bem apresentam Antunes e Pinto (2017).

A força de trabalho apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destreza, conhecimento teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as, a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. (p. 101)

Os autores concluem que as novas roupagens da educação do capital humano carregaram consigo, “[...] uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender as exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 104).

No movimento histórico, encaminhamos nossa trajetória para o final do século XX, mais precisamente nos anos 1990. Nesse período entraria como chefe de governo brasileiro Fernando Henrique Cardoso que representaria um governo de centro-direita, na qual apresentava como meta construir um projeto hegemônico de longo prazo estando subordinado às ordens da mundialização do capital. Os pressupostos apresentados pelo projeto econômico-social de Fernando Henrique estavam pautados pela doutrina dos mecanismos internacionais, em especial pelo ‘Consenso de Washington’, que pautaram uma reforma na estrutura do Estado brasileiro para deixar o Brasil mais suscetível às ordens do mercado (FRIGOTTO, 2005).

No período em voga, se inseria e diluía no Brasil uma onda neoliberal que estava em curso nos demais países da América-latina, fruto das reuniões de Washington.

Essa ideologia neoliberal se apresentou como uma ameaça aos serviços públicos, pois, seguindo as premissas de Apple – ao preocupar-se em compreender a lógica do neoliberalismo para se opor à ela e lutar por uma escola de qualidade para todos – se tratava de uma reestruturação institucional e assegurava que o Estado deveria servir aos interesses de negócios, tornando os serviços e bens públicos algo que pudesse ser comprado e vendido e os sujeitos deveriam ser convencidos a comprá-los, transformando tudo em mercadoria, incluindo neste pacote a educação pública (APPLE, 2005).

No contexto das ameaças proferidas ao Estado e ao setor público, o ‘Consenso de Washington’ designou uma série de reformas para os países da América Latina que foram apontadas por Saviani,

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhista e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2013b, p 428)

Com a propensão de minimizar a iniciativa do Estado com a intenção de dar mais mobilidade ao mercado - aspecto característico do modelo neoliberal - a lógica econômica que estava centrada no coletivo passou a dar ênfase ao privado, ao particular e ao sujeito. Isso, conseqüentemente, interferiu no processo educativo dos futuros trabalhadores. O Estado desloca-se para segundo plano no processo de formação básica e o indivíduo passa a assumir as responsabilidades na busca pelo conhecimento indispensável à sua qualificação para os postos de trabalho (SAVIANI, 2013b).

Essa nova organização sócio-econômica centrada no sujeito apresenta um mercado de trabalho instável e flexível, na qual segue o que foi exposto sobre a lógica toyotista de produção e que, desta vez, impõe ao sujeito autônomo - empresário de si mesmo – uma busca por conhecimentos e formação que possibilitem estar preparado para ingressar no mercado. Entretanto, o mercado de trabalho apresenta uma esfera de emprego vulnerável e suscetível a drásticas mudanças, portanto o trabalhador deverá estar preparado para assumir novos postos e novas tarefas/atividades de labor. Deste modo, a escola – por meio dos parâmetros e diretrizes curriculares – acabou sendo condicionada a assumir duas novas propostas pedagógicas com intenção de preparar o novo trabalhador, que por sua vez servirá ao capital na concepção produtivista e empresarial (FRIGOTTO, 2005), a saber, *pedagogia do aprender a aprender e pedagogia das competências*.

Como pudemos assinalar, as reformas e propostas pensadas para a educação

brasileira estiveram pautadas pelos interesses dos grandes centros internacionais e pelos interesses do capital econômico. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo e tornando-se mais complexa, novas formas de produção da existência e da manutenção do capitalismo foram emergindo ou sendo forjadas no interior das relações sociais de produção e, como as formas de produção/trabalho pautam os pressupostos educativos, novas formas de pensar a escola foram apresentadas e inseridas da realidade dos sujeitos.

Ao evidenciarmos as novas demandas e organização das relações de trabalho traçadas pela flexibilidade, instabilidade/incerteza e centralização no sujeito, houve a necessidade de pensar uma educação que construísse um indivíduo que tivesse a capacidade de estar sempre se atualizando e possuindo liberdade, autonomia e iniciativa, forjado por uma escola flexível (LAVAL, 2004). Laval - ao realizar uma análise mais abrangente das influências do modelo neoliberal sobre a escola, a partir de documentos elaborados por grandes órgãos do mercado internacional – detectou que a pretensão dos empregadores é trabalhadores/assalariados que detenham a capacidade de estarem “aptos a se formar” (idem, p. 16). Deste modo, a escola deveria contribuir tanto para o desenvolvimento do aluno/trabalhador quanto para a empresa.

Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto os desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto as necessidades diversas dos indivíduos. [...] Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o ‘destinatário do serviço’, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das oposições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de ‘incerteza’ crescente. (idem. p. 16)

As incertezas mencionadas acima se referem às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, sempre em grande dinâmica e instabilidade. Essas novas situações levam a estabelecer um “aprender a aprender” que se manifesta na forma de “[...] aprender a estudar, a buscar conhecimentos [...]” (SAVIANI, 2013b. p. 431). O “prender a aprender” da versão neoescolanovista, “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (idem, p. 432), ou seja, a escola deveria capacitar o aluno para aprender a vida toda, mas não seria um processo de aprendizagem com caráter de atualização de conhecimentos específicos que estariam ultrapassados levando em consideração a provisoriedade do conhecimento. Contrariamente, seria um aprendizado de algo novo a cada instante de mudança e instabilidade social/produtiva/econômica, sempre na tentativa de estar preparado para pleitear as mais variadas e imprevisíveis formas de emprego.

Essa visão, que pautou os novos rumos da educação, esteve orientada pelo “Relatório Jacques Delors”, na década de 1990, publicado em 1996 num documento da UNESCO. O objetivo do relatório foi sistematizar as linhas orientadoras para

educação mundial no século XXI, expressando a ideia de “educação ao longo da vida” (DELORS, 2010.p. 12), chegando ao Brasil em 1998 e, no mesmo instante, servindo de base para se pensar as políticas educacionais expostas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, sendo base para organização dos currículos escolares do país (SAVIANI, 2013.p. 433).

Tais políticas educacionais apresentaram-se como prévias-ideações para que as metas e os interesses dos grandes centros capitalistas tornem-se objetivados no interior das escolas por meio do processo de escolarização dos educandos. Em relação ao papel da escola e do conhecimento, no que tange especificamente à formação de um trabalhador aprendiz por toda a vida, encontramos em Laval (2004) algumas proposições que vão ao encontro de nosso entendimento, quando o autor se refere ao ensino escolar, sendo:

[...] cada vez mais, visto como uma “formação inicial”, quer dizer preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em “feedback” suas injunções, especialmente em matéria “comportamental”. A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. (idem. p. 46)

Esses pontos apresentados pelo autor ilustra a guinada do modelo taylorista/fordista de produção para o modelo toyotista, na qual não serve mais uma especialização particular e restrita, mas uma amplitude e generalização de informações e conhecimento que acaba por atacar diretamente os saberes produzidos a serem tratados no interior da escola, reduzindo o nível cultural em prol da sobrevivência em meio às incertezas e flexibilidades do mercado e na busca pela eficiência quando neste se insere.

Na direção do mercado flexível, em decorrência da pedagogia do “aprender a aprender”, emerge a “pedagogia das competências” com ligação direta ao mercado e aos atributos indispensáveis para a funcionalidade da empresa. Saviani (2013b) entende que a “pedagogia das competências” é outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, tendo como tarefa “[...] dotar os indivíduos comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” (p. 437).

Neste viés, a escola acaba alterando o comportamento dos indivíduos em sua totalidade, pautando uma formação que terá como produto um sujeito que apresentará padrões de cidadão-trabalhador que se moldará conforme as oscilações da sociedade e do mundo do trabalho. O ensino estará centrado em competências que darão suporte para enfrentar as tarefas da empresa e do contexto social em que o sujeito vive.

Para entendermos o real sentido do ensino por competências, Laval (2004) nos apresenta alguns significados desta forma de ensinar, na qual se liga diretamente com a exigência da eficácia e flexibilidade solicitadas pela produção, para ele a competência remete-se a um:

[...] conhecimento inseparável da ação, ligado a um *savoir-faire* que depende de um saber prático ou de uma faculdade mais geral, que o inglês designa pelo termo “agency”. Dessa maneira, designa-se capacidade em realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva. (idem, 55)

Podemos perceber que todo esse processo formativo dos educando que se materializa na escola e que apresenta um empobrecimento no acesso à cultura, constrói um indivíduo que irá facilmente se adaptar à lógica do mercado e à sociedade burguesa. É nesse sentido que Escola Pública Capitalista consolida sua função na tarefa de manter a existência da sociedade no modelo vigente, ao passo em que ‘escolariza’ um sujeito que deverá ser ‘útil na organização produtiva’, ou seja, na lógica capitalista o sujeito deve ser funcional e corroborar com a exploração e desigualdade. Nesta perspectiva, escola não provém de instrumentos que poderão formar um indivíduo capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade e, logo, poder transformá-la. A Escola Pública Capitalista, nesse viés, acaba por ser conivente com a barbárie social que se manifesta.

A capacidade adaptativa dos sujeitos às mudanças e oscilações do capital – decorrentes das crises – é uma característica fundamental da “pedagogia das competências”. A produção de um sujeito que desempenhe tais características advém do conhecimento adquirido na escolarização.

Gilberto Souza - ao realizar uma análise das atuais condições da educação e das políticas educacionais no mundo da mercantilização no cenário brasileiro – desmascara o real sentido do conhecimento tratado pela pedagogia das competências. O autor explica que competência não é sinônimo de conhecimento, este último torna-se apenas um instrumento para aquisição da primeira. Assim expressa o autor:

Se a ciência – o saber do aprender a aprender – não é mais o centro da atividade escolar, devendo os programas – leia-se os conteúdos – serem reduzidos; a escola deve formar ou desenvolver no aluno as competências, sendo o conhecimento apenas um instrumento para tal fim (SOUZA, 2017, p. 79)

Seguindo nas palavras do autor, “[...] a escola deve formar por competências, não para conhecimentos; formar para competências implica formar por competências, uma vez que competência não é conhecimento – sic!” (idem.p.80). Como consequência disso, há um esvaziamento de conhecimento que poderia ser o horizonte da transformação e superação da realidade social, mas possui a finalidade de servir para formação de sujeitos “[...] dóceis e conformados com sua condição, sempre dispostos a aprender a aceitar novas maneiras e métodos de exploração de seu próprio trabalho pelos detentores do capital.” (idem. p.81). Por fim, define o autor, “[...] a escola tornou-se o lugar privilegiado para formação do exército industrial de reserva, deixando de ser o lugar para socialização do conhecimento e da cultura universais.” (idem, ibidem).

Entendemos que a formação de um exército de reserva seja fruto das exigências do desenvolvimento material da sociedade capitalista, em sua forma mais complexa, nos moldes das inovações tecnológicas e informatizadas. Isso implica no trato com o conhecimento na formação básica dos educandos, que está pautando uma qualificação para o trabalho com características gerais, com rapidez de raciocínio e adaptação. A justificativa do caráter de esvaziamento da escola, ao deixar de ser um local de socialização da cultura e do conhecimento, é justamente os limites do processo produtivo, isto é, no momento em que as demandas do processo de produção das bases materiais de existência da sociedade exigem um determinado tipo/perfil de trabalhador, a escola deverá se adequar a tais exigências, construindo esta conjuntura de Escola Pública Capitalista apresentada neste trabalho.

4 | CONCLUSÃO

O movimento dialético de constituição deste trabalho buscou romper com as aparências dos fatos e fenômenos das relações de produção da existência da escola pública na conjuntura capitalista e sua relação com a estrutura social capitalista. O que devemos considerar são os eventos que foram desvelados no decorrer das análises e das sínteses, nas relações entre as contradições e os antagonismos dos fatos que transpareceram a verdadeira face do real – um real concreto e com uma abundância de determinações.

Deste modo, ponderamos que a função da escola pública na conjuntura capitalista e sua relação com a estrutura social capitalista esteve/está atrelada a um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou demasiada atenção no processo de escolarização dos educandos e, com as mudanças no mundo do trabalho, houve a necessidade de uma instrumentalização fundamental às demandas do modo de produção vigente, o que limitou o acesso ao conhecimento elaborado em virtude dos limites desejados à força produtiva.

Por fim, a Escola Pública Capitalista é uma construção histórica pertencente a uma totalidade social, ou seja, relaciona-se com o todo, mas não de forma neutra ou isolada, e sim de maneira enfaticamente subordinada. As implicações da totalidade social que atuam sobre a Escola Pública Capitalista e sobre o processo de escolarização instauram *mediações* com as forças de poder e interesse da elite econômica no interior da luta de classes, tais mediações percorrem os limites do próprio processo de produção material da existência da sociedade na ordem em que se estabelece. Nesta perspectiva, o que atribui sentido para a existência da escola pública é a sua capacidade de *adequação a posteriori* o desenvolvimento da sociedade, caindo, portanto, sobre seus ombros a imprescindível tarefa de, mediatamente, produzir o capital humano indispensável para seguir com o movimento de (re)produção do capital.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. RJ: 2005.
- DELORS, J (Pres.). **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília: Faber-Castell, 2010. Acesso disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018;
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2010^a.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6^aed. São Paulo: Cortez, 2010b;
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6^aed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, S; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25^aed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina? Editora Planta, 2004.
- LENIN, V. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx.** 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castig Mores, 1999.
- SANTOS JUNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elemento para pensar a escola da transição. In PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M.; (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42^aed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- _____. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações.** 11^aed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.
- _____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SOUZA, G. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil.** 1ed. São Paulo: Usina Editora, 2017.

A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DENTRO DE RESTAURANTES EM CURITIBA

Katsuk Suemitsu Ofuchi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento de Comunicação
Curitiba – Paraná

Maria Lúcia Leite Ribeiro Okimoto

Universidade Federal do Paraná, Departamento
de Engenharia Mecânica
Curitiba – Paraná

RESUMO: A pesquisa estuda a experiência das pessoas com deficiência visual em restaurantes de Curitiba. Por isso, foi feita uma entrevista com 11 participantes para detectar problemas e buscar recomendações para tornar esses estabelecimentos mais inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência visual, restaurante, design thinking

THE EXPERIENCE OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT IN CURITIBA RESTAURANTS

ABSTRACT: The research studies the experience of visually impaired people in Curitiba restaurants. An interview with 11 participants was conducted to find problems and to bring recommendations so these establishments can become more inclusive.

KEYWORDS: visual impairment, restaurant, design thinking

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, as pessoas com deficiência ficavam isoladas dentro de suas casas desde o período colonial. Apenas com o fim da ditadura é que o contexto se tornou propício para o fortalecimento de movimentos sociais. Com isso, também houve a manifestação das demandas populares. Entre elas, a das pessoas com deficiência, segundo Junior, Lanna; Martins (2010).

Diante disso, mudou-se também o paradigma de convivência. Durante séculos, prevaleceu o modelo Religioso, no qual a pessoa merecia o abandono por uma punição divina. A partir de 1950, foi considerado o modelo Médico, devido a um surto de poliomielite que aumentou o número de pessoas com deficiência. Considerava-se que as pessoas deveriam apenas restabelecer a sua funcionalidade, conforme Simões; Bispo (2006). Já, atualmente, conforme adotado pelo Comitê de Ajudas Técnicas, a sociedade é que deve se mobilizar para criar condições de inclusão. Em Brasil (2009), isso abrange não apenas a função, mas também a participação, a qualidade de vida e a autonomia desse público.

Com base nessa conjuntura, este estudo fez um recorte para a deficiência que tem a maior incidência no país: a visual. Segundo o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), 18,6% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual. Aqui se considera que há dois tipos de disfunção que não podem ser corrigidos com simples auxílios óticos. Domingues et al. (2010) os descreve como cegueira ou baixa visão – sendo a perda total ou pequeno resquício da capacidade de enxergar, respectivamente.

Assim, foi detectada a falta de pesquisas acadêmicas para esse público, com a temática voltada para restaurantes por duas especialistas do Instituto Paranaense de Cegos. Ainda, a lacuna foi confirmada, por meio da realização de uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) em três fontes, com um protocolo de pesquisa baseado em *strings* de busca, idioma, campo do conhecimento e conteúdo associado. Assim, foram encontradas somente três obras diretamente relacionadas ao tema, mas nenhuma atrelada ao campo do Design.

Além disso, verificou-se o potencial de consumo no âmbito de Curitiba. Segundo o IBGE (2010b), 142 mil pessoas com deficiência visual ganham acima de um salário mínimo na capital paranaense. Trata-se de uma quantidade expressiva, quando se considera a possibilidade de conquistar e fidelizar novos clientes.

Também foi realizada a Revisão Bibliográfica Narrativa (RBN), sem critérios rígidos e pré-estabelecidos, aplicados os espaços da Inspiração e da Ideação do *Design Thinking*, por meio das técnicas descritas por Vianna et al. (2012), para identificar problemas, anseios e necessidades do público dentro de restaurantes.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, as Tecnologias Assistivas englobam produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visem promover a funcionalidade e a participação social das pessoas com deficiência.

Esse conceito fez surgir um novo desdobramento no Design: o Universal. Ele consiste em buscar soluções que tenham a maior extensão possível, sem que sejam necessárias adaptações, assim como colocam Erlandson (2008) e Grinnerup (2009).

Com isso, é necessário um estudo aprofundado para desvendar as demandas latentes, mesmo que não percebidas pelos próprios usuários estudados. Para isso, Brown (2009) propõe o método do *Design Thinking*, que busca soluções criativas e inovadoras para resolver um problema ou gerar uma oportunidade.

O autor afirma que não se trata apenas de identificar necessidades, mas de desvendar as que são latentes, mas que nem mesmo os usuários as percebem. Por isso, é preciso aprender com as vivências, observar o que as pessoas fazem e não apenas o que dizem.

Do mesmo modo, Brown e Martin (2015) também recomendam um modo de pensar que não se resume exclusivamente aos trabalhos quantitativos e estatísticos, por envolver aspectos complexos e humanos. Para isso, é preciso construir os três

2.1 Inspiração

A Inspiração procura quebrar paradigmas e preconceitos presentes na mente do pesquisador e a sua imersão no conjunto em questão.

Nesta fase, Vianna et al. (2012) recomenda várias técnicas, entre as quais serão empregadas quatro: o Reenquadramento, a Pesquisa Desk e a Entrevista em Profundidade. A primeira envolve entrevistas individuais ou dinâmicas coletivas com os públicos envolvidos no intuito de obter um entendimento inicial sobre o contexto.

A segunda faz o levantamento de documentos, formais e informais, para identificar tendências e conceitos com relação ao tema. Durante o processo, são registradas as referências junto com dados e resumos correlacionados. Esse material auxilia a definir similaridades, limitações e critérios a serem considerados.

Já a terceira realiza a coleta de histórias e experiências via entrevistas, com um protocolo pré-determinado, mas flexível e adaptável. Por meio delas, o participante é estimulado a contar relatos das experiências de vida e a explicar os motivos de cada aspecto levantado. Segundo Vianna et al. (2012, p. 20) “Através das entrevistas, é possível expandir o entendimento, descobrir exceções à regra, mapear casos extremos, suas origens e consequências”.

2.2 Ideação

Vianna et al. (2012) descreve a Ideação como uma forma de utilizar as informações da Inspiração para criar e registrar o máximo de ideias possível, por meio de um *Brainstorming*. Trata-se de uma sessão em que são estimuladas a geração de ideias em um curto espaço de tempo, sem que haja impeditivos ao processo criativo.

A partir delas, constrói-se um painel que facilita a visualização de possibilidades para a tomada de decisão e ficam documentados os resultados parciais do projeto.

Após o mapeamento de ideias, são eliminadas as que não condizem com o contexto e a realidade do projeto, incluindo aspectos financeiros e temporais.

2.3 Implementação

Também na visão de Vianna et al. (2012), na Implementação, as ideias do painel são selecionadas e refinadas até se obter protótipos de baixa, média ou alta fidelidade. Assim, é possível verificar requisitos, inserir melhorias e validar o projeto, por meio de testes com usuários.

O objetivo do processo é reduzir as incertezas e custos com possíveis falhas ou erros, além de atender as necessidades do público em foco.

3 | METODOLOGIA APLICADA

A metodologia incluiu os espaços da Inspiração e da Ideação do *Design Thinking*. O Reenquadramento aconteceu durante três visitas ao Instituto Paranaense de Cegos para conversa com as docentes e os alunos com deficiência visual. Na ocasião, foram obtidos relatos e documentos relacionados ao tema.

Para complementar a visão com relação ao contexto e ao público, também foi coordenada a Pesquisa Desk, junto com a RBS e a RBN.

Na RBS, na qual foi relacionado o string de busca “deficiência visual” com “design” e “restaurante”. A pesquisa foi feita por obras em português e inglês, entre 2006 e 2016, pelos campos “título, resumo, palavra-chave” no Periódico Capes, no Scopus e no Science Direct - Capes (2016), Elsevier (2016a) e Elsevier (2016b). Conforme citado anteriormente, foram encontradas três obras, mas nenhuma referente ao Design.

Com base nessa revisão, a experiência das pessoas com deficiência visual em restaurantes é notada como uma temática pouco estudada, principalmente no campo do Design. Por isso, para complementar o estudo, foi feita a RBN.

Assim como em 13 das 14 obras encontradas na RBN, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois coincide com o intuito delas de empoderar a voz dos indivíduos na criação de soluções. Afinal, conforme Creswell (2007), é a abordagem a ser considerada para explorar problemas ou necessidades de um grupo ou de uma população.

Deste modo, foi selecionado o método *Design Thinking* que possui uma vertente etnográfica, a qual foi projetada para estudar hábitos e costumes de povos, segundo Gaya (2008).

Para tanto, com base no Reenquadramento, na Pesquisa Desk e na Pesquisa Bibliográfica, foi elaborado um protocolo prévio para nortear a entrevista em profundidade, a qual deve garantir liberdade para que o participante faça o relato de suas experiências e vivências. A amostragem foi composta por pessoas com deficiência visual, com cegueira ou baixa visão, que residem em Curitiba. Devido a essa característica específica do público, a amostra foi definida como não probabilística, com recrutamento proposital por acessibilidade e conveniência, conforme Provdanov; Freitas (2013).

As entrevistas foram realizadas com base em um protocolo prévio, embasado por informações coletadas na pesquisa documental. O objetivo foi obter relatos dos usuários sobre experiências atuais e anteriores dentro de restaurantes, com relação à recepção, ao cardápio, à disposição da comida na mesa, ao pagamento e à saída do estabelecimento.

O conjunto de informações forneceu subsídios para a formação de *insights* – a identificação de oportunidades para que chegar a possíveis soluções no espaço da Ideação. A partir desse material, foi realizado um *Brainstorming* para a elaboração

de um Painel de Ideias, para seleção das que melhor se aplicariam ao problema identificado.

4 | RESULTADOS

A Entrevista em Profundidade aconteceu no dia 14 de agosto de 2015 com um roteiro pré-estabelecido, baseado nas informações coletadas no Reenquadramento e na Pesquisa Desk. Na data, foi utilizado um protocolo de apresentação da pesquisadora e da finalidade da pesquisa.

Para resumir os resultados obtidos, foi adotado o método de análise de Miles; Huberman; Saldaña (2014). Então, foi preciso atribuir códigos ou temas para o conjunto de notas, transcrições de entrevistas ou documentos. Depois, foram organizadas as informações ao identificar frases similares, relações ou categorias. Assim, ao isolar esses padrões encontrados, por meio de pontos comuns ou destoantes, é que se obteve um banco de dados para a sua interpretação.

Inicialmente, foram coletados dados demográficos, como nome, gênero, idade, ocupação e tipo de deficiência. Houve a participação de 11 pessoas, seis homens e cinco mulheres (representados no Quadro 1 pelas letras entre A e K), com idades entre 40 a 65 anos.

Nove alegaram não ter ocupação e dois afirmaram ter se aposentado. Entre eles, havia três com cegueira adquirida e oito com baixa visão.

ID	Gênero	Idade	Ocupação	Deficiência Visual
A	Feminino	58	Nenhuma	Baixa Visão
B	Masculino	54	Aposentado	Baixa Visão
C	Masculino	55	Aposentado	Baixa Visão
D	Feminino	56	Nenhuma	Baixa Visão
E	Masculino	49	Nenhuma	Baixa Visão
F	Masculino	53	Nenhuma	Cegueira Adquirida
G	Masculino	62	Nenhuma	Cegueira Adquirida
H	Masculino	40	Nenhuma	Baixa Visão
I	Feminino	55	Nenhuma	Baixa Visão
J	Feminino	56	Nenhuma	Cegueira Adquirida
K	Feminino	60	Nenhuma	Baixa Visão

Quadro 1 – Dados demográficos da Entrevista em Profundidade.

Posteriormente, foram abordadas questões com relação à frequência, a preferências e a problemas.

Quanto ao primeiro item, foram atribuídos os códigos “baixa, alta ou nula”, conforme demonstrado no Quadro 2.

	Frequência	Acompanhado ou sozinho	Diferença	Garçom se refere
A	Baixa	Acompanhado	Não	Acompanhante
B	Alta	Ambos	Sim	Ambos
C	Baixa	Ambos	Sim	Acompanhante
D	Baixa	Sozinho	Sim	Não sei
E	Nula	Acompanhado	Não	Ambos
F	Nula	Acompanhado	Sim	Acompanhante
G	Nula	Acompanhado	Sim	Acompanhante
H	Baixa	Acompanhado	Não	Não sei
I	Alta	Acompanhado	Sim	A mim
J	Baixa	Acompanhado	Não	Não sei
K	Nula	Acompanhado	Não	Ambos

Quadro 2 – Resultados da Entrevista em Profundidade.

Em relação a preferências, oito participantes reportaram ter a tendência de ir somente acompanhados a um restaurante. Nessa situação, há diferenciação no tratamento pessoal para seis deles. Quatro dos entrevistados relataram que o garçom se dirige aos acompanhantes e não às pessoas com deficiência visual. Além disso, dois principais problemas foram exaltados: o “atendimento” e o “cardápio”. Os participantes relataram que faltam profissionais preparados para recebê-los, com a devida prestatividade e assistência, conforme aponta o Quadro 3.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Recepção		x		x			x			x	x
Indicação da localização	x			x				x	x	x	
Prestatividade e treinamento	x	x	x	x		x	x	x		x	x

Quadro 3 – Problemas no Atendimento.

Quanto ao cardápio, todos afirmaram ter dificuldade com ele, então pedimos que indicassem como seria a forma ideal para torná-los acessíveis (Quadro 4). Dois sugeriram o cardápio com letras ampliadas para atender pessoas com baixa visão. Quatro indicaram a escrita do menu em braille – alfabeto tátil voltado ao público com deficiência visual. Porém, entre os que sugeriram, dois ainda não aprenderam a linguagem. Nove sugeriram a audiodescrição como solução para baixa visão e cegueira.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Audiodescrição	x		x	x		x	x	x	x	x	x
Braille					x	x	x		x		
Ampliado		x		x							

Quadro 4 – Sugestões de cardápios acessíveis.

A partir dos dados, foi realizado um *Brainstorming*, em que se pensou em formas

de melhorar o atendimento e o cardápio para esse público. As ideias foram registradas em um Painel com a análise da viabilidade de cada uma (Quadros 5 e 6).

Cardápio	
Braille	Requer máquina para escrever braille ou especialista na área. De difícil alteração. Nem todos conseguem ler.
Cor contrastante	Percepção varia de pessoa. Facilitaria apenas para pessoas com baixa visão.
Audiodescrição	Precisa de ferramenta específica
Garçom	Depende da disposição e presteza do atendente. Pode faltar conhecimento.

Quadro 5 – Catálogo de Ideias - Cardápio.

Atendimento	
Treinamento específico	-Requer para contratação de profissional. -Possibilidade de desperdício de recursos em caso de alta rotatividade de funcionários.
Palestra	Idem ao anterior
Workshop	Idem ao anterior
Cursos	Idem ao anterior

Quadro 6 – Catálogo de Ideias - Atendimento.

Como alternativa aos fatores negativos encontrados, foram consideradas as soluções que tivessem o melhor custo-benefício, sem muitos desperdícios de recursos, e que pudessem atender ao maior número de pessoas possível, com ou sem deficiência, sob o conceito do Design Universal. Assim, são recomendadas duas soluções: um site com audiodescrição e o manual de boas práticas para atendimento.

O site atende não somente as pessoas com deficiência visual, mas idosos e clientes em geral e seria o meio de comunicação oficial do estabelecimento. A vantagem de manter o cardápio no formato eletrônico é evitar custos com impressão e facilitar a alteração da informação.

Já o manual deve conter orientações e recomendações de como atender uma pessoa com deficiência visual. O material pode ser impresso ou mantido em arquivo digital, além de poder ser compartilhado com outros estabelecimentos e/ou utilizado no treinamento de novos funcionários.

5 | DISCUSSÃO

A pesquisa envolve uma determinada população, por isso exige a combinação de diferentes técnicas. Não apenas para detectar métodos, mas para obter um contexto

mais amplo que ultrapassa apenas números e dados isolados. Afinal, trata-se de um universo desconhecido, que precisa ser analisado sem preconceitos. Isso porque partir de simples paradigmas podem comprometer o estudo logo no início.

Neste caso, é preciso considerar as dificuldades vividas no passado e no presente, os sentimentos, as necessidades e os desejos do público. Assim, verificou-se que há barreiras no atendimento e na apresentação do cardápio em restaurantes.

Neste artigo, o *Design Thinking* se mostrou adequado ao propósito, pois possibilitou o uso de diferentes técnicas. A proposta de mesclá-las também permitiu a fluidez do processo criativo para encontrar soluções. Neste caso, em específico, dentro do conceito do Design Universal de buscar atender o máximo de pessoas possível, com ou sem deficiência. Então, entre as ideias cogitadas, foram selecionadas as que atenderiam esse intuito: o site com menu audiodescritivo e o manual de boas práticas de atendimento.

Para confirmar a validade das soluções, o próximo passo é realizar a Implementação, na qual se utilizam protótipos para teste com os usuários. Isso possibilitará a percepção do quão o *Design Thinking* pode contribuir em projetos inclusivos.

6 | CONCLUSÃO

A partir da RBS e RBN, foi possível confirmar a lacuna existente com relação à temática que envolve restaurantes e pessoas com deficiência visual. Além disso, segundo o IBGE (2010b), percebe-se que esse público em Curitiba representa potenciais consumidores a serem fidelizados pelos estabelecimentos.

Então, buscou-se a combinação de diferentes técnicas no *Design Thinking*. Foi preciso realizar a pesquisa de documentos formais e informais, as entrevistas com especialistas e com usuários. A dificuldade do estudo foi em aplicar o *Design Thinking*, um método que não segue uma lógica ou sequência e que visa a convergência de distintas informações. Porém, possibilitou o estudo das necessidades e anseios do público em questão de modo mais aprofundado e também permite a prototipação, que testará os resultados obtidos.

Essa base permitiu constatar dois problemas relacionados ao atendimento e ao cardápio de restaurantes. A partir disso, foram consideradas diferentes ideias, entre as quais, foram escolhidas duas opções, que atendem ao conceito do Design Universal.

Em seguida, a pesquisa deverá entrar no espaço da Implementação, a qual busca testar protótipos com os usuários até chegar ao produto final. Neste caso, deve-se ter um estudo de caso da aplicação do site com audiodescrição e do manual de boas práticas no restaurante que estabeleceu uma parceria com a pesquisadora, também no dia 14 de abril de 2015.

Pesquisas como esta, com amostra não probabilística e de caráter qualitativo,

não podem ser generalizadas, segundo Provdanov; Freitas (2013). Entretanto, são um incentivo para que ocorram outros estudos na academia e na atividade privada para que mais pessoas com deficiência visual possam participar da sociedade. Assim, poderão ser percebidos como um público independente e autônomo, quebrando estigmas e preconceitos de exclusão, carregados desde o período colonial, ao colocá-los em posição de igualdade diante dos outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BROWN, T. **Change by Design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. 1. ed. Nova Iorque: HarperCollins e-books, 2009.

CAPES, M. **Periódicos Capes**. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 1 fev. 2016.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions**. 2. ed. Lincoln: SAGE Publications, 2007.

DOMINGUES, S. et al. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2010.

ELSERVIER. **Scopus**. Disponível em: <www.scopus.com>; Acesso em: 30 mar. 2016a.

ELSERVIER. **Science Direct**. Disponível em: <www.sciencedirect.com>. Acesso em: 30 mar. 2016b.

ERLANDSON, R. F. **Universal and Accessible Design for Products, Services, and Processes**. Boca Raton, Londres, Nova Iorque: Taylor and Francis Group, 2008.

GAYA, A. **Ciências do movimento humano: Introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRINNERUP, S. **Achieving Full Participation Through Universal Design**. Conselho da Europa: Council of Europe, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Quadros de resultados Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 30 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Pessoas com Deficiência - Curitiba**. Disponível em: <cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=410690&idtema=92>; Acesso em: 5 mar. 2016b.

JUNIOR, LANNA; MARTINS, M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

MILES, M. B.; HUBERMAN, M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis – a method sourcebook**. 3. ed. Arizona: SAGE Publications, 2014.

PROVDANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SIMÕES, J. F.; BISPO, R. **Design Inclusivo - acessibilidade e usabilidade em produtos, serviços e ambientes**. 2. ed. [s.l.] Centro Português de Design, 2006.

VIANNA, M. et al. **Inovação em negócios. Design Thinking**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012.

A EXPERIÊNCIA QUE MARCA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS IMPRESSÕES FRENTE A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Naedja Maria Assis Lucena Morais

FAR – Faculdades Anchieta do Recife

Sílvia César Lopes da Silva

FAR – Faculdades Anchieta do Recife

Cássia de Sousa Silva Nunes

FAR – Faculdades Anchieta do Recife

RESUMO: O trabalho aqui apresentado faz parte do Programa de Extensão Universitária do Nordeste – PROEX, que tem como objetivo a formação de profissionais da pedagogia. Consiste em um relato de experiência da Coordenadora do curso Graduação em Pedagogia promovido em algumas cidades do estado da Paraíba. As atividades foram iniciadas em 2013 com os discentes em algumas turmas, oportunizando a vivência com o ensino superior devido em sua maioria estarem excluídos por questões sociais, geográficas ou econômicas, o objetivo foi desenvolver atividades contemplando a grade curricular do curso de licenciatura em pedagogia, tendo a participação de uma gama de docentes com formação nos diversos níveis. Constatamos que o curso nesse formato possibilitou a construção do ensino dentro do agir, saber e fazer de muitos dos discentes que se comprometeram em desenvolver estudos de forma continuada, entendendo durante o percurso que não são um fim em si mesmo, mas um processo em construção. Esse relato apresenta algumas reflexões acerca da proposta vivenciada destacando as contribuições

dessa prática para a formação dos que estiveram inseridos no projeto e de que forma o uso de metodologias diferenciadas podem contribuir no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, Pedagogia, Ensino, Estudos, Projeto.

INTRODUÇÃO

A formação de professores requer um ensino de qualidade, que lhes confira competência na realização de atividades pedagógicas, de ensino e pesquisa. Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura em pedagogia através do Programa de Extensão Universitária do Nordeste – Proex, buscou desenvolver atividades teóricas, práticas e de extensão, que visassem a preparação e a formação do professor, priorizando tais propostas. Assim, as propostas se baseiam em estudos construídos nos contextos da teoria x prática, pois é nessa relação que os alunos e professores constituem-se sujeitos do ato de aprender. Ou seja, mais que uma mera formação, o objetivo desta é formar sujeitos conscientes de seu papel sócio transformador para que em seu cotidiano este faça a diferença quanto a suas ações e posições, frente as necessidades do contexto em que atuam.

O desenvolvimento das atividades do projeto e o contato direto do professor com o aluno se deu através de encontros presenciais, conferindo-lhes a oportunidade singular, de aplicar seus conhecimentos teóricos, bem como de contribuir no seu desenvolvimento de habilidades e competências nas ações e práticas pedagógicas. Dessa forma, acreditamos que as atividades do projeto foram importantes para a formação profissional de todos que participaram e por isso foram realizadas de forma organizada, sistematizada e efetiva.

Para tanto, no decorrer da implementação e execução da proposta do projeto detectamos a necessidade da realização de estratégias que contribuíssem com a sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Começamos a trabalhar numa perspectiva de reuniões com os docentes que fizeram parte, realizando orientação e momentos para a organização e planejamento, além de orientar os discentes em participação de oficinas, apresentação de trabalhos e participação em atividades como simpósios, congressos e cursos voltados para sua área que pudessem contemplar e ampliar a sua visão. O objetivo dessas ações foi de subsidiar os licenciandos na sistematização dos conhecimentos adquiridos no seu processo formativo com vistas a desenvolver habilidades e competências no campo pedagógico e favorecer a troca de conhecimentos. As orientações sempre foram no intuito de direcionar o estudo de conteúdos acerca das ações no projeto, contemplando sempre o planejamento das técnicas de estudo na sala de aula, no objetivo de aprender a estudar e no planejamento de estudo.

Os discentes são constantemente estimulados com situações desafiadoras impostas pelos professores, o que possibilita raciocínio e lógica sobre aspectos da realidade. O objetivo sempre foi no intuito de mostrar aos discentes que o projeto ao qual eles estavam inseridos não seria diferenciado de nenhum outro que o objetivo fosse a formação no curso Pedagogia mostrando que professor e aluno mantivessem uma relação de reciprocidade em conhecimento, tornando a sala de aula em um ambiente de discussão de ideias e não simplesmente armazenamento de informações.

É sobre essa perspectiva e partindo de tais pressupostos e informações, que pensamos nosso artigo. Para tanto, embasaremos nossas reflexões a luz das teorias e seus respectivos autores, os quais respaldarão as afirmações e conclusões acerca dessa etapa de formação na vida acadêmica do aluno do curso de pedagogia.

METODOLOGIA

Para melhor fundamentar os caminhos escolhidos para elaboração deste artigo, pensamos num relato de experiência, ao passo que fundamentada numa pesquisa bibliográfica. Pois acreditamos que, para sistematizar o mesmo, ele precisa estar ajustado a pesquisa. Assim,

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de

pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos. (LAKATOS e MARCONI, 1992, p.43)

Ou seja, a partir da aplicação prática dos métodos poderemos desenvolver nosso estudo, buscando respostas as questões que nos propomos e que a cada instante nos instigam a entendermos o processo formativo dos futuros professores, bem como o seu acompanhamento e o significado deste para a vida dos mesmos.

Neste caso, por mais que tenhamos a experiência junto aos alunos da graduação, bem como o contato permanente e recíproco com os professores, precisamos entender como se dá nossa ação nesse processo, uma vez que a pergunta parte de nós, a partir do nosso movimento, e as respostas nos vem do outro, da relação que ao longo dos anos fomos mantendo com todos os envolvidos nesse processo.

Dessa forma, “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Os dois processos pelos quais se podem obter os dados são documentação direta e a indireta”. (LAKATOS e MARCONI, 1992, p.43). É no contato com aluno e professores que fomos obtendo os dados para a nossa pesquisa e por conseguinte os respectivos resultados.

Sendo assim,

A descrição do que é e para que serve a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento de estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica. (LAKATOS e MARCONI, 1992, p.44)

Tudo isso nos leva a concluir que a metodologia a qual priorizamos nos possibilita visualizarmos caminhos e direções as quais nos levaram ao fim pretendido, que é o relato de experiência e o conhecimento que o mesmo nos proporcionará. Assim, sabendo o caminho e como caminhar, podemos dar os passos pretendidos para alcançar nossos objetivos.

DISCUSSÃO DO CASO: DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA

Dentro do processo de ensino aprendizagem podemos encontrar muitos desafios, e o maior deles com certeza será uma comunicação efetiva com todos os envolvidos. Daí a necessidade de uma maior proximidade entre os sujeitos, para que haja diálogo e compreensão.

Silva (2017), refletindo sobre os desafios da formação docente, chama-nos a atenção quanto ao fato que é preciso atentar a questões contemporâneas, que

envolvem os sujeitos e as questões que os permeia, a exemplo a atual conjuntura social. Assim,

A atual conjuntura social nos instiga a pensar o homem enquanto ser coletivo e mutável. Não dá para dissociá-lo deste emaranhado de avanços, dentre os quais o tecnológico, que a cada dia se atualiza e se refaz. É a partir desse contexto que situamos a necessidade de refletir a formação de professores, uma vez que a escola, o aluno e a sociedade passam por transformações e é necessário atentar para tal fato, buscando alternativas viáveis que minimizem lacunas deixadas ao longo dos anos (SILVA, 2017, p.01).

Ou seja, falar de educação é mencionar os sujeitos e seus espaços, os processos e as práticas. Isso nos faz refletir o quanto é complexo o comportamento humano e a necessidade do coordenador pedagógico na gestão e orientação de alunos e professores, para tanto, é preciso moldar a ideia de que o coordenador é um “general” que determina as regras a serem cumpridas. A ele compete um perfil diferenciado e atento as necessidades que iam surgindo, a exemplo, um olhar focado em relação aos locais e cidades nos quais o projeto foi apresentado e implantando, a escolha de professores e colaboradores envolvidos e comprometidos com a proposta que defendíamos e executamos. Tudo isso desencadeou uma colaboração mútua, na qual estratégias foram criadas com o objetivo em contribuir de forma efetiva, visando sempre o cumprimento dos requisitos acadêmicos exigidos além da qualidade do processo educativo.

Sobre a participação e envolvimento de todos Vila Boas (2010) entende que a coordenação pedagógica não deve ser um processo isolado, mas sim interativo e colaborativo. Neste caso, concordamos com a mesma, quando esta afirma que, o papel do coordenador é,

Estudar e discutir temas necessários ao desenvolvimento do seu trabalho; planejar o trabalho a ser desenvolvido; avaliar o trabalho em desenvolvimento; discutir situações de sala de aula que necessitam um olhar mais amplo; socializar as iniciativas de sucesso e as que necessitam de apoio. Assim, concebida, a coordenação pedagógica é um momento privilegiado da formação continuada, de apresentação dos avanços obtidos e das necessidades de laços profissionais e afetivos. O trabalho deixa de ser solitário, passando a contar com o suporte dos colegas. A coordenação pedagógica implica a existência de um coordenador a de trabalho coletivo. (VILA BOAS, 2010, p.76)

Tendo por base tais reflexões, fomos ao longo de nossas ações, desenvolvendo uma relação de confiança e amizade com todos os docentes envolvidos, procurando ouvir suas críticas, conduzindo a um bom desempenho de toda a equipe. Como desafio constante, tivemos que orientar alguns docentes a ressignificar suas práticas, pois todo o sucesso do projeto tinha sempre como agente principal o “professor multiplicador” nome direcionado aos docentes envolvidos. Por outro, para que esse processo se multiplique um fator importante nesse processo é a comunicação. Compreendemos que a comunicação entre educador e educando pode quebrar barreiras existentes

na sala de aula, como a falta de compreensão, respeito e afeto. O educador deve ter entusiasmo pelo que faz, deve ser humano, sincero e otimista, pois seu exemplo refletirá em seus alunos.

É interessante observamos a multiplicidade de ser professor. Além da capacidade de comunicação, um dos sentidos que precisa estar constantemente aguçado nele é a escuta, escuta interna e externa- ambiente interior e exterior da sala de aula, do aluno enquanto aprendiz e do aluno enquanto pessoa, dos conteúdos que retratam o contexto histórico cultural, e da vivência extraescolar imediata, consistindo, portanto, a necessidade da resignificação da relação entre professor e aluno. Entendemos que toda relação pedagógica é marcada pela “presença” do professor. (NASCIMENTO, 2009, p.2999)

A ação pedagógica apresenta múltiplas dimensões, devido a este fato, o papel do professor adquire uma natureza complexa, pois envolve variados aspectos no que diz respeito à interação que o mesmo estabelece com seus alunos. Entre estes aspectos, podemos destacar as regras implícitas de comportamento, marcadas muitas vezes pela ausência de sintonia entre o verbal e o não verbal, ou seja, teoria e prática, onde as atitudes não correspondem ao discurso, buscamos sempre orientar para que essa sintonia fosse alcançada no intuito de promover um melhor desempenho por parte dos discentes. Seguindo dessa forma aquilo que Freire (1996, p.28) “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Portanto, a necessidade da autorreflexão do professor, buscando a compreensão do papel que exerce enquanto educador, dependendo das possibilidades subjetivas de cada educador, pode ocorrer a superação do professor como símbolo de autoritarismo em prol do surgimento do aluno como ser pensante. Dessa forma, a finalidade educativa do professor consiste em potencializar a atividade do aluno, favorecendo a autonomia, a criatividade, a apropriação do saber e o desenvolvimento integral do mesmo. Não se trata apenas de incentivar os alunos através de elogios ao desempenho dos mesmos; mesmo sabendo que se aprende melhor, quando se espera alcançar sucesso, do que quando se têm expectativas de fracasso. Mas, trata-se de motivá-los, buscando fazer com que o processo de aprendizagem seja instigante em si mesmo, levando os discentes a colocarem sua energia para enfrentar o desafio intelectual que lhes é proposto.

Neste sentido, é possível se pensar uma prática pedagógica que incentive a rica interação entre o novo e o conhecido, que reconheça a importância da dinâmica emocional durante o processo de ensino-aprendizagem. Cremos com isso que “Práxis, portanto, é uma atividade humana sempre intencional, com uma finalidade definida” (PIENTA, 2014, 21).

Dessa forma:

O trabalho humano é uma ação transformadora da realidade e do próprio

indivíduo: dirigida por finalidades conscientes, transforma a natureza, adaptando-a às necessidades dos grupos sociais, e desenvolve as faculdades do indivíduo-trabalhador. O homem, ao reproduzir técnicas já usadas e inventar outras novas por meio do trabalho, produz sua existência (PIENTA, 2014, p.21).

As reflexões da autora corroboram com o que entendemos acerca do papel do coordenador e do educador para com os alunos, este é portanto, trabalho, ação e diálogo, onde o conhecimento é mediado e as dificuldades entendidas, e somente com uma prática pedagógica capaz de fornecer condições favoráveis e satisfatórias ao crescimento do aluno, é que se dá oportunidades reais para que ele construa, de fato, novas formas de pensar e atuar sobre o mundo.

LIÇÕES DE UMA CAMINHADA: AS CONQUISTA DE UM PROCESSO

Nesses últimos anos, fomos aprendendo com todos aqueles e aqueles que, acreditaram e colaboraram para que esse projeto se tornasse real e um marco na vida de todos os alunos que conseguiram transformar o sonho em realidade. Seria o tempo senhor e mestre, que proporciona os grandes ensinamentos aos sujeitos? E a formação do ser, como se constrói nesse ínterim?

Pensando sobre o saber a formação docente, Tardif (2013), afirma-nos que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ele vai – se tornando aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seus *ethos*, suas ideias suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2013, p.57)

É nessa fazer que nos situamos enquanto sujeitos, já que lições aprendemos, ao passo que fomos nos moldando a cada realidade. E o que nos garante todas essas conquistas é feedback que durante as visitas aos polos, vamos recebendo. Essa proximidade coordenação, aluno e professor, faz com que todos se sintam coparticipes e responsáveis pelo sucesso daquilo que se constrói e se forma enquanto processo formativo.

Isso nos leva a perceber que, é preciso repensar a importância de um meio facilitador e propiciador da aprendizagem a qual dependerá das relações construídas entre professor/aluno, estas rompem com todo e qualquer modo de reducionismo relativo ao processo de aprendizagem, revendo as inter-relações, de modo a garantir aos educandos a condição de sujeito, onde o aprendizado é fundamental para a construção e desenvolvimento do ser humano, pois envolve a interação com outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados, uma realidade vivenciada no projeto.

É fundamental se considerar a influência destes fatores relacionais e afetivos durante o processo, o qual deve ser promovido e ampliado juntamente com seu

desenvolvimento sócio-emocional, de modo que ao perceber esta combinação, o professor diminua a probabilidade de uma atuação limitada e incoerente. Daí concordarmos com Freire (2002, p.12) quando o mesmo afirma que: “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe”. O próprio autor afirma que, “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo” (FREIRE, 2002)

Para tanto, é fundamental uma prática pedagógica calcada na reflexão e no compromisso, necessário a uma atuação eficiente. Nesta, professor e aluno juntos, realizam uma atividade articulada na construção do conhecimento, cabendo ao professor um papel essencial: impulsionar a aprendizagem e com isto, fundamentar sua ação docente. Faz-se necessário a reflexão sobre teoria e prática, e do modo que a postura do educador vem influenciando ou contribuindo na construção do conhecimento e nas relações estabelecidas entre eles.

AS PERSPECTIVAS: UM OLHAR PARA O AMANHÃ

A convivência mais próxima com o grupo de alunos possibilitou o entrelaçamento de nossas vidas, compartilhando ansiedades, expectativas, fragilidades e potencialidades, pois fomos ampliando os sentidos e significados de nossa prática e assim acompanhando aqueles que não pararam no tempo e buscam constantemente se aperfeiçoarem fazendo com que possamos continuar a existir como seres singulares, em ação no mundo e em busca de contínua formação. É preciso entender que formar para a vida é um compromisso de todos, envolve a cultura, a vivência e todas as experiências do ser. Assim, “a educação é um fenômeno indissolúvelmente cultura e social” (CHARLOT, 2013, p.400) Uma vez que

É preciso ter em mente que,

A luta pedagógica é um aspecto da luta social global. De outro lado, a pedagogia social define correlativamente um projeto de homem e de sociedade e operou assim escolhas que iluminam, elas próprias, as opções sociopolíticas. Nesse sentido, a luta pedagógica está em relação dialética com a luta sociopolítica. (CHARLOT, 2013, p.401)

Lutar, pedagogicamente falando, é estar inserido com o contexto e fazer dessas lutas transformações para todos os envolvidos. Acreditar na formação humana e na possibilidade do trabalho docente ser uma atividade que pode fazer a diferença nessa formação é algo compensador e de grande relevância, aos que caminham conosco e, principalmente, aos que acreditaram que poderíamos formar um grupo que refletisse sobre a prática docente e, desse modo, crescêssemos profissionalmente, pois não é fácil enquanto coordenação propor práticas de reflexões que venham ampliar os sentidos e significados ao qual o projeto se propunha

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela que a formação dos alunos em Pedagogia através do projeto, pôde proporcionar um forte embasamento generalista e reflexivo. Indica que o programa foi importante na área educacional, repensando durante todo o processo o seu contexto para formar profissionais que atendam às necessidades educacionais que vão assumir a partir de agora, melhorando, assim, os índices educacionais. Compreendendo que a construção do projeto pedagógico deve ser voltada aos problemas advindos das interações que se estabelecem entre professor/aluno.

Compreendemos que o docente pode estimular a capacidade do aluno, tornando o mesmo capaz de buscar os conhecimentos necessários a sua atualização e colocar em prática os seus conhecimentos, mostrando a responsabilidade pela educação permanente e o espírito crítico.

Por sua vez, destacar a importância de todo o processo, onde os alunos foram provocados a pensarem e a serem cidadãos que questionem a realidade e busquem soluções originais e criativas, além de proporcionar a abertura para novas possibilidades de estratégias ativas de ensino-aprendizagem.

A transformação no processo de educação de alunos em contextos diferenciados é complexa e dinâmica e requer mudanças nas concepções da educação e suas práticas, nas relações entre docentes, discentes e coordenação.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. – Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NASCIMENTO, S. A. A. **A comunicação professor e aluno numa perspectiva Freireana**. In: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3185_1363.pdf <Acesso em 03 de Agosto de 2018>

PIENTA, A. C. G. **Pesquisa e prática pedagógica**. – Curitiba: Fael, 2014.

SILVA, S.C.L. **A formação de professores e as dificuldades do fazer docente**. In: I CONBRALE - I Congresso Brasileiro sobre Letramentos e Dificuldades de Aprendizagem, 2017, Campina Grande -PB. Anais CONBRALE. Campina Grande- PB: Editora Realize, 2017. v. 01.

VILAS BOAS, B.M.F. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

A EXPERIMENTAÇÃO COMO RECURSO FACILITADOR DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS PARA A DISCIPLINA DE QUÍMICA ANALÍTICA NO ENSINO SUPERIOR DA FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE-FPS

Emília Mendes da Silva Santos

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Recife – Pernambuco

Ivana Glaucia Barroso da Cunha

Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS

Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo desenvolver, de maneira sistemática, as etapas de identificação dos principais cátions do grupo III (Ferro, Alumínio e Cromo) com o intuito de auxiliar na aprendizagem dos acadêmicos do curso de Farmácia da Faculdade Pernambucana de Saúde, da importância de cada substância química e reações envolvidas no processo de identificação. Para tanto, procuramos conhecer a sequência mais apresentada em artigos e livros didáticos. A partir desta identificação inicial, foi elaborado um roteiro de estudo e sequência da atividade para uma maior assimilação do conteúdo prático. A prática pretendeu como resultado que o acadêmico de farmácia assimile um maior conhecimento sobre a correta manipulação das substâncias e manuseio das vidrarias, identificação dos agentes precipitantes e suas reações químicas. Nesse sentido a discussão apresentada pelos alunos contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: cátions, química analítica, aprendizagem, metodologia ativa.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias expositivas, sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana newtoniana, fragmentado e reducionista. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem, tem se restringido, muitas vezes, à reprodução do conhecimento, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdo, ao passo que, ao discente, cabe a retenção e repetição dos mesmos — em uma atitude passiva e receptiva (ou reprodutora) — tornando-se mero expectador, sem a necessária crítica e reflexão (Mitre et al, 2008).

Considerando-se, ainda, que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando velozmente, torna-se essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender. O ato de aprender deve ser um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento

de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações (Mitre et al, 2008).

Diante dessa conjuntura, visando à busca por novas metodologias e melhorias no ensino da academia, surge a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como um método de aprendizagem inovador, opondo-se aos modelos didáticos de ensino fundamentados em perspectivas ditas tradicionais, em que o professor é o centro do processo de transmissão de saberes para alunos que apenas recebem e memorizam o conhecimento transmitido (Souza, Dourado, 2015).

A experimentação no ensino de Química tem sido defendida por diversos autores, pois constitui um recurso pedagógico importante que pode auxiliar na construção de conceitos. Os experimentos devem ser conduzidos visando a diferentes objetivos, tal como demonstrar um fenômeno, ilustrar um princípio teórico, coletar dados, testar hipóteses, desenvolver habilidades de observação ou medidas, adquirir familiaridade com aparatos, entre outros (Ferreira et al, 2010).

Basicamente, a experimentação pode ser conduzida de duas formas: ilustrativa e investigativamente. A experimentação ilustrativa geralmente é mais fácil de ser conduzida. Ela é empregada para demonstrar conceitos discutidos anteriormente, sem muita problematização e discussão dos resultados experimentais. Já a experimentação investigativa, por sua vez, é empregada anteriormente à discussão conceitual e visa obter informações que subsidiem a discussão, a reflexão, as ponderações e as explicações (Francisco Jr et al, 2008).

Nesse sentido a estrutura da ABP justamente é fundamentada para que os alunos possam desenvolver habilidades e capacidades para atuar de modo investigativo e sistemático. Aprendendo a trabalhar em grupo cooperando para o alcance de resultados nas pesquisas, de forma adequada, complementando sua aprendizagem individual. O desenvolvimento de competências mentais voltadas, para três habilidades: competência, habilidade e atitude sendo esses pontos o diferencial numa experimentação prática em laboratório (Souza, Dourado, 2015).

Na disciplina Química Analítica Qualitativa estuda-se um conjunto de reações e métodos de separação e identificação de cátions e ânions. Os cátions encontram-se divididos em cinco grupos analíticos de acordo com suas similaridades. Cada grupo, com exceção daquele constituído pelos íons Na^+ , K^+ e NH_4^+ , possui um reagente precipitante que forma compostos insolúveis com todos os cátions do grupo e que por esse motivo recebe o nome de reagente de grupo.

A sequência de classificação dos cátions proposta por Fresenius foi adotada no Brasil por Rheinboldt e baseia-se na complexidade crescente das reações à medida que os grupos de cátions são estudados, iniciando-se pelos metais alcalinos e finalizando com o grupo da prata.

Autores como Vogel (2008) adotaram a mesma classificação, porém, com uma sequência inversa à proposta por Fresenius: grupo I, Ag^+ , Pb^{2+} e Hg_2^{2+} ; grupo IIA, Hg^{2+} ,

Pb^{2+} , Bi(III) , Cu^{2+} e Cd^{2+} ; grupo IIB, As(III) , As(V) , Sb(III) , Sb(V) , Sn^{2+} e Sn^{4+} ; grupo III, Fe^{3+} , Al^{3+} , Cr^{3+} , Ni^{2+} , Co^{2+} , Zn^{2+} e Mn^{2+} ; grupo IV, Mg^{2+} , Ba^{2+} , Ca^{2+} e Sr^{2+} ; grupo V, Na^+ , K^+ e NH_4^+ . É nessa sequência que se baseia a separação dos cátions de uma amostra que contém em sua composição elementos de todos os grupos (Abreu et al, 2006).

2 | METODOLOGIA

A aula prática de química analítica teve como objetivo a explanação de um conteúdo breve sobre os elementos pertencentes ao grupo III dos cátions, seguido da execução da prática de identificação dos cátions Fe^{3+} , Al^{3+} e Cr^{3+} como hidróxidos através da metodologia descrita no livro de Vogel (2008) e Dantas et al, 2011, demonstrando as alterações físicas e químicas ocorridas em cada etapa da precipitação. Desse modo, procurando transmitir de forma didática uma análise experimental para melhor assimilação do conteúdo da disciplina de química analítica.

A princípio as soluções para o estudo das reações NaOH a 4 mol/L, NH_4SCN a 1 mol/L, $\text{FeCl}_3 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$ a 0,5 mol/L, $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3 \cdot 16\text{H}_2\text{O}$ a 0,166 mol/L, HCl a 6 mol/L, NH_4OH a 6 mol/L, BaCl_2 a 1,0 mol/L e ácido acético a 10%. Foram anteriormente preparadas pelos próprios acadêmicos em aulas anteriores de preparos de soluções seguindo o livro Morita (2007) e Voguel (2008).

Em tubos de ensaios, foram adicionados cerca de 5 ml das soluções iniciais de (Al^{3+} , Fe^{3+} e Cr^{3+}) com 5 gotas de solução do ácido clorídrico HCl e 5 gotas da solução de hidróxido de amônio NH_4OH a 6 mol/L, ocorrendo assim a primeira precipitação dos elementos hidróxido de alumínio e ferro. Subsequente a essa precipitação a adição de NaOH a 4 mol/L no mesmo tubo de ensaio, levado ao aquecimento por um tempo de 5 minutos, o mesmo foi transportado a uma centrifuga para aceleração da precipitação, destacando-se então, um precipitado marrom concluindo, portanto, a precipitação do ferro e possuindo o sobrenadante com os íons alumínio. A precipitação do elemento ferro é confirmada com adição de tiocianato de amônio NH_4SCN a 1 mol/L e gotas de ácido clorídrico HCl a 6 mol/L com coloração vermelha-tijolo.

Para a identificação dos íons alumínio, excesso de ácido clorídrico a 6 mol/L e hidróxido de amônio NH_4OH a 6 mol/L foram adicionadas, e após aquecimento o precipitado branco gelatinoso foi se formando confirmando a presença do alumínio. Os íons tetrahydroxocromato (III) na reação são oxidados a íon cromato após acidificar a solução com ácido acético e adicionar solução de cloreto de bário, forma-se um precipitado amarelo identificando o cromato de bário.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseado na verificação da prática realizada pelos acadêmicos do curso de Farmácia ficou compreensível a metodologia para a determinação dos cátions do

grupo III Fe^{3+} , Al^{3+} e Cr^{3+} , assim como suas reações químicas e físicas para precipitação do grupo dos hidróxidos. Acreditamos que a adoção da experimentação mencionada levou a mais questionamentos/elucidou mais rapidamente/levou os alunos a buscarem mais informações, contudo os alunos evidenciaram maior capacidade de utilizar o conteúdo na resolução de problemas.

O processo ensino-aprendizagem é complexo, apresenta um caráter dinâmico e não acontece de forma linear como uma somatória de conteúdos acrescentados aos anteriormente estabelecidos. Exige ações direcionadas para que o discente aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do docente o exercício permanente do trabalho reflexivo, da disponibilidade para o acompanhamento, da pesquisa e do cuidado, que pressupõe a emergência de situações imprevistas e desconhecidas (Mitre et al, 2008).

Existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva.

Ao contrário, na aprendizagem expositiva não se consegue estabelecer relações entre o novo e o anteriormente aprendido. Ademais, a aprendizagem significativa se estrutura, complexamente, em um movimento de continuidade/ruptura. O processo de continuidade é aquele no qual o estudante é capaz de relacionar o conteúdo apreendido aos conhecimentos prévios, ou seja, o conteúdo novo deve apoiar-se em estruturas cognitivas já existentes, organizadas como subsunçores.

O processo de ruptura, por outro lado, instaura-se a partir do surgimento de novos desafios, os quais deverão ser trabalhados pela análise crítica, levando o aprendiz a ultrapassar as suas vivências – conceitos prévios, sínteses anteriores e outros –, tensão que acaba por possibilitar a ampliação de suas possibilidades de conhecimento (Mitre et al, 2008).

Parece consenso entre pesquisadores e professores das ciências naturais que as atividades experimentais devem permear as relações ensino-aprendizagem, uma vez que estimulam o interesse dos alunos em sala de aula e o engajamento em atividades subsequentes. A atividade experimental constitui um dos aspectos-chave do processo de ensino-aprendizagem de ciências. Portanto, à medida que se planejam experimentos com os quais é possível estreitar o elo entre motivação e aprendizagem, espera-se que o envolvimento dos alunos seja mais vívido e, com isso, acarrete evoluções em termos conceituais (Francisco Jr et al, 2008).

O ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade de cada sujeito, especialmente no âmago de uma abordagem progressiva, alicerce para uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói a sua própria história (Mitre et al, 2008).

4 | CONCLUSÃO

Como mencionado no início desse trabalho, a experimentação investigativa com materiais de apoio constituiu uma tríade de correlações (discussão, reflexão e explicações), que visou obter um contato mais amplo com as práticas pertinentes ao estudo da química analítica, além de estimular o trabalho em equipe tão importante na formação acadêmica dos futuros profissionais de saúde.

A prática pretendeu como resultado que o acadêmico de farmácia assimile um maior conhecimento sobre a correta manipulação das substâncias e manuseio das vidrarias, identificação dos agentes precipitantes e suas reações químicas. Nesse sentido a discussão apresentada pelos alunos contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

REFERÊNCIAS

ABREU, D.G.; COSTA, C.R.; ASSIS, M.D.; IAMAMOTO, Y. Uma proposta para o ensino da química analítica qualitativa. **Química Nova**, Vol. 29, No. 6, 2006.

CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. Trabalhando com estratégias de ensino aprendido por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, 2003.

DANTAS, J.M.; SILVA, M.G.L.; FILHO, P.F.S. Um estudo em química analítica e a identificação de cátions do grupo III, **Educación química**, V 22, N 1, 2011.

FERREIRA, L.H.; HARTWIG, D.R.; OLIVEIRA, R.C. Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada. **Química Nova na Escola**, V 32, N° 2, 2010.

FRANCISCO JR., W.E.; FERREIRA, L.H.; HARTWIG, D.R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química Nova Na Escola**, N° 30, 2008.

HARRIS, D.C. Análise química quantitativa. 7. ed. New York: LTC, 2008.

MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J.M.; MORAISPINTO, N.M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M.A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (Sup 2), 2008.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria e Prática**. V 3, N° 1, 2000.

MORITA, T.; ASSUMPCÃO, R. M. V. Manuais de Soluções, reagentes e solventes: Padronização, preparação, purificação, indicadores de segurança e descarte de produtos químicos. 2. Ed. Blucher. São Paulo, 2007.

SOUZA, C.S; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista Hollos**, 2015.

VOGEL, A. I. Análise Química Quantitativa/Tradução de Julio Carlos Afonso, Paulo Fernandes de Aguiar, Ricardo Bicca de Alencastro. Reimp. 6. Ed. LTC, Rio de Janeiro, 2008.

A FÍSICA E A MÚSICA: APRENDENDO CONCEITOS DE ACÚSTICA POR MEIO DE *PODCAST*

Rayane de Tasso Moreira Ribeiro

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Tutoria a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza - Ceará

Francisco Bruno Silva Lobo

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Tutoria a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Lydia Dayanne Maia Pantoja

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadora de Pesquisa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

Germana Costa Paixão

Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências da Saúde, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância
Fortaleza – Ceará

RESUMO: O uso de diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino, em especial na Educação a Distância, permite um aprendizado mais dinâmico e interativo. No ensino de Física, a aplicação de novos recursos tecnológicos pode representar uma aproximação

dos alunos e um melhor entendimento de teorias e fórmulas. Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo analisar o emprego do *podcast* na abordagem dos conceitos físicos da Acústica por alunos de um curso de Ciências Biológicas a distância ofertado em dois polos no Ceará. A análise de dados consistiu na avaliação do conteúdo dos *podcasts* elaborados pelos alunos e enviados para a plataforma Moodle. Por meio deste estudo, foi possível constatar que em um contexto de ensino interdisciplinar de Física, a utilização de *podcast* contribui para uma proposta diferenciada de ensino-aprendizagem, onde conceitos teóricos e/ou complexos, considerados de difícil aprendizado e aplicação, tornam-se mais dinâmicos, lúdicos e conectados às tecnologias digitais de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância. Física. Interdisciplinaridade. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: The use of different Information and Communication Technologies (ICT) in education, especially in Distance Education, allows a more dynamic and interactive learning. In physics teaching, the application of new technological resources can represent an approximation of students and a better understanding of theories and formulas. In this context, this research aimed to analyze the use

of the podcast in the approach of the physical concepts of Acoustics by students of a Biological Sciences distance course offered in two poles in Ceará state. Data analysis consisted of evaluating the content of podcasts prepared by the students and sent to the Moodle platform. Through this study, it was possible to verify that in a context of interdisciplinary teaching of Physics, the use of podcast contributes to a differentiated proposal of teaching-learning, where theoretical and / or complex concepts, considered of difficult learning and application, become more dynamic, playful and connected to digital communication technologies.

KEYWORDS: Distance Learning. Physics. Interdisciplinarity. Information and Communication Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Um tema bastante atual é o de aliar o ensino com a utilização de diferentes ferramentas tecnológicas (SILVA et al., 2018). Neste contexto de aprendizado, a Educação a Distância (EaD) destaca-se como uma modalidade que permite novas estratégias e redefinição dos modelos de ensino existentes devido ao uso das Tecnologias da Informação de Comunicação (TIC) (VIEIRA; SILVA, 2018).

A EaD utiliza diferentes ferramentas interativas visando auxiliar o andamento do processo de ensino-aprendizagem, interação e colaboração entre os estudantes, sendo uma modalidade marcada pela autonomia do estudante na gestão de seus estudos (CONDE et al., 2017).

Dentre as ferramentas mais utilizadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), destacam-se *blogs, chat, wikis, podcasts, softwares* de ensino e sociais, dentre outras. Em geral, esses instrumentos não foram construídos para utilização no ensino. Entretanto, devido a utilização dessas diferentes ferramentas permitir o aprendizado e colaboração, seu uso vem ganhando a atenção dos professores, tutores e alunos tanto no ensino presencial quanto a distância (PAIVA; BOHN, 2008; CASTRO et al., 2014; ROLANDO et al., 2018).

Muitos conceitos podem ser ensinados por meio do uso de diferentes TIC, em especial quando falamos no ensino das disciplinas da área de Ciências Naturais (SILVA et al., 2018). No ensino de Física, componente curricular considerado de difícil entendimento, as TIC representam uma nova forma de abordar os conceitos dos fenômenos, indo além da memorização e aplicação de fórmulas matemáticas (BARBOSA; BATISTA, 2018; SILVA et al., 2018).

A abordagem de conceitos tão complexos e que demonstram inúmeros eventos ocorrentes na natureza, como acontece na Física, pode ser ensinado em uma perspectiva interdisciplinar (COELHO; MACHADO, 2015). Conforme Lück (2001), a interdisciplinaridade consiste na tentativa de ensinar com uma visão global da realidade, permitindo romper com as impressões estáticas, bem como superar um pensamento simplista e reducionista dos fenômenos, em especial físicos.

No contexto do ensino de Física, a abordagem interdisciplinar com o uso de diversas ferramentas tecnológicas já foi empregado no ensino de conceitos de eletricidade com simuladores computacionais (MACEDO et al., 2012; CASTRO et al., 2018), ótica através de simulações, animações e imagens (HECKLER et al., 2007), astronomia através de simulações, compartilhamento de fenômenos astronômicos em tempo real via internet e Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) (CALIL et al., 2003; SOUZA; CYPRIANO, 2016).

Uma área da Física ainda pouco explorada em uma perspectiva interdisciplinar é a acústica, ramo que trata do estudo das ondas sonoras (SILVA, 2018). A relação entre os conceitos de acústica e ensino foram estudadas por Monteiro Júnior e Carvalho (2011) com os conceitos de acústica e música nos livros didáticos, Coelho e Machado (2015) com o ensino de acústica aliado a música e o uso de tubos sonoros, bem como Lima e Monteiro (2018) relacionando a acústica com a poluição sonora.

A produção de ondas sonoras, portanto, a acústica, pode ser facilmente aplicada no ensino em uma perspectiva musical. No entanto, Monteiro Júnior e Carvalho (2001), ao pesquisarem livros didáticos de Física, verificaram que os sons são relacionados apenas com a poluição sonora, sem qualquer menção a temas como “música industrial”, “música eletrônica”, “sintetizadores” e as “novas tecnologias da música digital” são sequer citados.

No âmbito do EaD, o ensino de acústica pode utilizar-se de diferentes ferramentas que incluam sons, tais como vídeos e *podcasts*, este último corresponde a um arquivo de áudio, geralmente em formato .mp3 (CASTRO et al., 2014).

Conforme Medeiros (2007) é possível classificar os *podcasts* em quatro modelos diferentes: metáfora, editado, registro e educacional. Na EaD, o modelo utilizado é o educacional e busca trazer vantagens no aprendizado dos conteúdos, tais como: permite ser ouvido várias vezes, estímulo a gravação de conceitos e preparação de informações a serem gravadas e o ato de falar e ouvir na potencialização do aprendizado (BOTTENTUIT JÚNIOR; COUTINHO, 2008).

O ensino interdisciplinar de conceitos de Física, especificamente da acústica aliado ao uso de TIC, a utilização de ferramentas sonoras como, por exemplo, os *podcasts* podem ser recursos fáceis e inovadores no ensino de diversos conteúdos.

Na perspectiva de aliar o uso das TIC com diferentes técnicas para o aprendizado dos alunos, o Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil - UECE/UAB faz uso de diversas ferramentas tecnológicas para desenvolver no discente novas habilidades e competências e estimular a assimilação de conceitos considerados complexos, em especial na disciplina de Física para Ciências Biológicas.

Na investigação aqui realizada foi analisado o emprego da ferramenta *podcast*, dentre os itens analisados estão as características do *podcast* (duração e qualidade da gravação), além da abordagem dos conceitos sonoros solicitados no comando da atividade proposta a alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas,

modalidade a distância, de dois polos do interior do Ceará.

2 | METODOLOGIA

Na investigação proposta, realizamos o estudo de uma atividade com o uso da ferramenta *podcast*, ferramenta escolhida para a compreensão de alguns conceitos de acústica na disciplina de Física para Ciências Biológicas, componente do primeiro semestre do curso a distância de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil - UECE/UAB.

Tendo em vista a finalidade deste estudo, consideramos que o mesmo se enquadra como uma pesquisa descritiva, tal como definido por Knupfer e McLellan (1994). A pesquisa descritiva inclui uma diversidade de métodos e técnicas para a obtenção de dados por meio da observação, questionários ou entrevistas e/ou a análise documental, além de poder incluir dados quantitativos (MOTA; COUTINHO, 2009).

A pesquisa consistiu na análise do conteúdo de 45 *podcasts* produzidos por alunos do Curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil, em funcionamento nos polos dos municípios de Jaguaribe (29 alunos) e São Gonçalo do Amarante (16 alunos), ambos no interior do Ceará.

No âmbito do curso, são realizados dois tipos de atividades (fórum e tarefa) no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 3.0. O fórum semanal e as tarefas a serem enviadas são denominados Biologando e Bioação, respectivamente. Além disso, uma atividade desafio é proposta ao fim de cada disciplina com o intuito de servir para reposição ou substituição de uma das notas obtidas, chamada de Desafio Bio.

A disciplina de Física para Ciências Biológicas, ocorrida no primeiro semestre de 2018, compreendeu três Biologandos e três Bioações, bem como um Desafio Bio. Dentre essas atividades, a Bioação 3 contemplou o conteúdo de acústica.

A Bioação 3 intitulada “A música e a Física”, apresentava ao aluno a temática mencionando um Festival de música (Festival Jazz & Blues) e os instrumentos musicais utilizados nesse evento, bem como mencionava a voz humana, sob um ponto de vista físico. Destaca-se abaixo o comando da Bioação 3 - A música e a Física:

“Prezad@s alun@s,

Anualmente acontece em Guaramiranga, e posteriormente em Fortaleza, um festival musical de Jazz & Blues, que é mundialmente reconhecido pela qualidade das suas apresentações. Tradicionalmente, esses dois ritmos incorporam sons de baixo, guitarra, gaita, bateria, violino, violoncelo e metais, produzindo uma música envolvente e encantadora.

Esses instrumentos musicais, bem como a voz humana, podem ser abordados sob um ponto de vista físico, com relação à timbre, intensidade e altura. Sabendo disso, elabore um *podcast* (com duração entre 3 e 5 minutos) classificando os instrumentos (Baixo, Guitarra, Gaita, Trompete e Violoncelo) e a voz humana em

Para a análise dos *podcasts* foram avaliados os seguintes critérios: tempo de duração e qualidade de gravação do *podcast*, classificação dos instrumentos musicais (corda e sopro), além de número e instrumentos mencionados. Os critérios aqui estabelecidos para avaliação seguiram as solicitações propostas no comando da Bioação 3 e as Diretrizes para elaboração e avaliação dos podcasts, conforme Mourão et al. (2015). Além disso, a classificação da voz humana (baixo, contralto, soprano e variações), modo e a aplicação adequada dos conceitos da física na atividade (timbre, intensidade e altura), em conformidade com os conceitos vistos no encontro presencial e o módulo didático da disciplina intitulado Física para Ciências Biológicas (SILVA, 2015).

Para a elaboração dos *podcasts* foi sugerido aos alunos a utilização do *software* de edição de som *Audacity* e disponibilizado tutorial na plataforma institucional do Curso com informações sobre a obtenção e utilização do programa recomendado. Os dados obtidos foram tabelados e analisados através do programa Microsoft Office Excel e expressos em valores e/ou porcentagem.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 45 *podcasts* analisados, 29 (64.4%) e 16 (35.5%) foram relativos a alunos de Ciências Biológicas a distância dos polos de Jaguaribe e São Gonçalo do Amarante, respectivamente.

Quanto ao tempo de duração dos *podcasts*, apenas um apresentou tempo inferior ao solicitado (13 s), enquanto 10 apresentaram tempo superior ao exigido, tendo o maior (5 min e 38 s).

Os *podcasts* são arquivos de áudio que pode ter duração variável, o tempo definido na atividade de 3 a 5 minutos é considerado por curto (menor que 5 minutos), tal como definido por Carvalho (2009). Além disso, os alunos fizeram uso de uma linguagem, em geral, formal para explicar sobre os conceitos de acústica e os instrumentos musicais, fato também observado por Castro et al. (2014).

A qualidade de gravação dos *podcasts* levou em conta a inexistência ou o não comprometimento do entendimento das informações em virtude de ruídos externos. Neste item todos os *podcasts* analisados foram considerados de boa qualidade. Em 17 (37.7%), verificaram-se alguns ruídos externos, como barulhos de motocicletas e de outras pessoas, mas isto não comprometeu a análise do áudio e seu conteúdo.

Segundo Valadares (2013), a atividade de *podcast* pode ser trabalhada em todas as disciplinas e abordar os mais diversos assuntos. Em sua produção, foi indicado o uso do *software* Audacity que além de gravar e reproduzir áudio permite a remoção de ruídos, entre outros recursos. Este fato, possivelmente, está relacionado a qualidade do áudio apresentada pelos alunos na atividade analisada.

Quanto a classificação dos instrumentos musicais (corda e sopro), além de número e quais instrumentos foram mencionados. Apenas 21 (46.6%) dos 45 *podcasts* classificaram os instrumentos: Baixo, Guitarra, Gaita, Trompete e Violoncelo, em relação a serem de sopro ou corda, respectivamente. Em 44 *podcasts* foram mencionados os cinco instrumentos solicitados, destacam-se que alguns fizeram uso de sons dos próprios instrumentos para exemplificá-los (13).

No início do *podcast*, os alunos já expõem as informações relativas a altura (sons agudos e graves), timbre (é o que diferencia dois sons de mesma frequência) e intensidade (baixo, média ou forte), estas informações foram retiradas de alguns *podcasts* produzidos pelos alunos. Abaixo a transcrição da definição de altura obtida de um dos *podcasts* elaborados na atividade:

“A altura é o elemento que nos permite distinguir um som grave de um som agudo, o fator que determinar a altura do som é a frequência da onda. Sabemos que o ouvido humano é capaz de captar sons de baixa frequência, sons graves baixos estão na faixa de baixa frequência, enquanto os sons agudos possuem frequência de vibração alta.”

Quanto aos instrumentos, os alunos, em geral, destacaram em seus *podcasts* os cinco instrumentos solicitados e explanaram sobre os aspectos dos sons produzidos por estes instrumentos, em relação a altura, timbre e intensidade. Como pode ser verificado nas transcrições obtidas das falas de alguns alunos abaixo:

Baixo – “Como podemos perceber, o baixo possui um som bastante grave, possui intensidade fraca por que ele necessita utilizar amplificador para que seu volume seja mais alto. Então consequentemente seu som é baixo, então é classificado como fraco. Seu timbre, a gente pode perceber, consegue reconhecer que é um baixo que está tocando.”

Guitarra – “A Guitarra vai variar bastante entre grave ou agudo, a intensidade vai ser fraca, por que assim como o baixo precisa de amplificador para aumentar o seu volume.”

Gaita – “A gaita, ela possui o som meio que mediano nem muito grave, nem muito agudo. Sua intensidade é fraca e seu timbre é de fácil identificação”.

Trompete – “Ele possui um som bastante agudo, intensidade alta, ou seja, um som forte.

Violoncelo – “Possui um som bastante grave, intensidade fraca e seu timbre pode ser reconhecido quando se escuta”.

Os instrumentos musicais envolvem inúmeros conceitos físicos, pois constituem exemplos de cordas vibrantes e tubos sonoros que emitem ondas com frequências variáveis, além dos conceitos de velocidade e comprimento da onda.

Conforme Coelho e Machado (2015), o uso de instrumentos musicais e os sons produzidos por estes constituem uma abordagem motivadora e interdisciplinar e pode despertar a afinidade pelos aspectos teóricos de uma disciplina e seus conteúdos, como é o caso da acústica, o que também pode ocorrer no sentido inverso.

Quanto à conformidade das informações, os alunos obtiveram informações de

fontes diversas, portanto, não se restringiram as informações contidas no módulo didático da disciplina. Este fato pode ser observado, pois quase todos alunos (44) trouxeram um volume maior de informações do que as disponíveis no texto de referência.

A inclusão de mais informações sobre a relação entre os conceitos de acústica teórica e musical é levantada por Monteiro Júnior e Carvalho (2011) com base em estudo sobre este tema em diversos livros didáticos. Estes autores sustentam que os textos didáticos quando mencionam aspectos físicos a música trata essa relação de forma bastante superficial, limitando-se, a diferenciação de cordas e tubos sonoros, além de mencionarem as notas musicais.

Foram verificados alguns erros ou incertezas, encontrados em 24 *podcasts*, em conceitos teóricos relativos às qualidades fisiológicas do som (altura, intensidade e timbre). Estes erros conceituais podem ter sido cometidos pelos alunos com a troca de definições, bem como terem sido obtidos do material de apoio teórico utilizado.

Monteiro Júnior e Carvalho (2011), após análise de diferentes livros didáticos de Física, verificaram alguns problemas conceituais nas ligações entre acústica física e acústica musical. Os autores ainda ressaltam que o tema poderia ser muito mais explorado com a relação da acústica e aspectos ambientais, principalmente poluição sonora, além de novidades tecnológicas com as interfaces digitais para instrumentos musicais (MIDI).

4 | CONCLUSÕES

O uso da ferramenta *podcast* permitiu a percepção de alguns conceitos físicos de acústica e sua relação com a música por meio de efeitos sonoros e exemplos de instrumentos musicais e suas propriedades sonoras.

Os alunos em seus *podcasts* incluíram trechos sonoros para exemplificar os instrumentos e a voz humana e suas tessituras em uma abordagem interdisciplinar e integradora de conceitos. A inclusão de informações de fontes variadas enriqueceu as atividades produzidas e evidenciam o interesse dos discentes pelas questões físicas em uma perspectiva musical.

Em um contexto de ensino interdisciplinar de Física, a utilização de *podcast* contribui para uma proposta diferenciada de ensino-aprendizagem, onde conceitos teóricos e/ou complexos, considerados de difícil aprendizado e aplicação, tornam-se mais dinâmicos, lúdicos e conectados às tecnologias digitais de comunicação.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. G. P.; BATISTA, I. L. **Vygotsky: Um Referencial para Analisar a Aprendizagem e a Criatividade no Ensino da Física**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 1, p. 49-67, 2018.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Revista Prisma, n. 6, p.158-179, 2008.
- CALIL, M. R. et al. **Abed a observação astronômica e o ensino à distância: uma experiência no ensino fundamental**. In: Anais do Congresso da Associação Nacional de Ensino a Distância, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC70.pdf>. Acesso em: set. 2018.
- CARVALHO, A. A. **Grelha para classificar Podcasts**. 2009. Disponível em: http://www.iep.uminho.pt/podcast/grelha_podcasts.docx. Acesso em: set. 2018.
- CASTRO, L. H. P.; CONDE, I. B.; PAIXÃO, G. C. **Podcasts exploratórios e colaborativos: oralizando conhecimentos em um curso de graduação a distância**. Revista Tecnologias na Educação, n. 11, 2014. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art17-ano6-vol11-dez2014.pdf>. Acesso em: set. 2018.
- CASTRO, S. M. et al. **Simulação computacional e atividade experimental: ferramentas educacionais para auxiliar o ensino de física**. Cadernos de Pesquisa, v. 25, n. 1, 2018.
- COELHO, S. M.; MACHADO, G. R. **Acústica e música: uma abordagem metodológica para explorar sons emitidos por tubos sonoros**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 32, n. 1, p. 207-222, 2015.
- CONDE, I. B., PANTOJA, L. D. M., PAIXÃO, G. C., ARRUDA FILHO, J. N. **Dificuldades iniciais do ensino a distância na percepção dos alunos do curso de ciências biológicas em uma instituição pública de ensino superior no Ceará**. In: Práticas de Inovação no Ensino Superior: a EaD nas Universidades Estaduais e Municipais, p. 76-80. EdUema, 2017.
- GÓIS, R. R. P. Q. R. et al. **Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino superior e seus benefícios**. In: CIET:EnPED – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018, São Carlos, SP. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/502> . Acesso em: set. 2018.
- HECKLER, V.; SARAIVA, M. F. O.; OLIVEIRA FILHO, K. S. **Uso de simuladores, imagens e animações como ferramentas auxiliares no ensino/aprendizagem de óptica**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo , v. 29, n. 2, p. 267-273, 2007.
- LIMA, F. R.; MONTEIRO, M. A. **Ideias de licenciandos em física sobre aspectos da poluição sonora: um estudo de caso**. Anais do seminário formação docente: intersecção entre Universidade e Escola, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2018.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MACEDO, J. A. et al. **Simulações computacionais como ferramentas para o ensino de conceitos básicos de eletricidade**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 29, n. 1, p. 562-613, 2012.
- MONTEIRO JÚNIOR, F. N.; CARVALHO, W. L. P. **O ensino de acústica nos livros didáticos de física recomendados pelo PNLEM: análise das ligações entre a física e o mundo do som e da música**. HOLOS, v. 1, p. 137-154, 2011.

MOURÃO, C. I. et al. **Diretrizes para elaboração e avaliação de podcasts**. In: PAIXÃO, G. C.; VIDAL, E.M. (Orgs.). Ferramentas tecnopedagógicas em EaD: orientações sobre processos de avaliação formativa, p. 33-36, 2015.

MOTA, P. A.; COUTINHO, C. P. **Podcasting: report of an experience in Music Education**. In: Bastiaens, T *et al.* (Eds.), Proceedings of E-Learn 2009 - World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Vancouver, Canada, 2009, 1374-1382 p.

PAIVA, V. L. M. O.; BOHN, V. C. R. **O uso de tecnologias em aula de LE**. 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/paivabohn.pdf>. Acesso em: set. 2018.

ROLANDO, L. G. R.; LUZ, M. R. M. P.; SALVADOR, D. F. **Formação continuada de professores de Biologia e o uso de ferramentas da Web 2.0 na prática docente**. EAD EM FOCO, [S.l.], v. 8, n. 1, 2018.

SILVA, E. M. **Física para ciências biológicas**. EdUECE, Fortaleza, 2015.

SILVA, D. M. et al. **Ensino de Física por investigação: quando a formação docente à distância subsidia a construção de uma proposta reflexiva sobre a origem da vida no planeta**. In: CIET:EnPED - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, SP, 2018.

SOUZA, R.; CYPRIANO, E. F. **MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia**. Ciência & Educação, v. 22, n. 1, p. 65-80, 2016.

VALADARES, M. G. P. F. **Letramentos na Era Digital: o uso do software Audacity como ferramenta pedagógica na produção de podcasts**. UEADSL, 2018. Disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2013.1/papers/upload/7.pdf>. Acesso em: set. 2018.

VIEIRA, E. R.; SILVA, R. C. **Blogs, webfolios e a educação a distância (EAD): contribuições para a aprendizagem**. Revista Intersaberes, v.13, n. 28, p. 154-162, 2018.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS OBRAS DE MIGUEL MILANO (1938-1948)

Lyzandra Santos da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Maceió - Alagoas

Andréa Giordanna Araujo da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Maceió – Alagoas

RESUMO: Este artigo é um recorte da pesquisa que caracteriza-se pela análise de manuais didáticos produzidos para o ensino de História no Ensino Primário no período de 1938-1948. Os textos selecionados foram produzidos por Miguel Milano e eram direcionados aos/às estudantes das escolas normais. A singularidade das obras de Milano (1938, 1939, 1943, 1945, 1948) está em produzir textos específicos para o ensino da História, tendo como interesse específico favorecer o trabalho dos professores em sala de aula e produzir um discurso patriótico que não exaltasse o governo federal em exercício no período de produção de sua obra. Deste modo, discorre-se sobre os conteúdos históricos abordados nos manuais e os interesses políticos que fundamentavam a escrita dos textos. Utilizam-se, como referências teóricas para a interpretação e a análise das fontes históricas, os estudos de Bittencourt (2009), Fonseca (2011) e Bertini (2016).

PALAVRAS-CHAVE: Miguel Milano. Ensino de História. Escola Normal. Formação de

Professores.

ABSTRACT: This article is a research cut that is characterized by the analysis of didactic manuals produced for the teaching of History in Primary Education in the period of 1938-1948. The selected texts were produced by Miguel Milano and were directed to students of normal schools. The singularity of the works of Milano (1938, 1939, 1943, 1945, 1948) is to produce specific texts for the teaching of History, with the specific interest of favoring the work of teachers in the classroom and producing a patriotic discourse that does not exalt the federal government in the period of production of his work. In this way, one talks about the historical contents approached in the manuals and the political interests that grounded the writing of the texts. The studies of Bittencourt (2009), Fonseca (2011) and Bertini (2016) are used as theoretical references for the interpretation and analysis of historical sources.

KEYWORDS: Miguel Milano. Teaching History. Normal School. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga as obras de Miguel Milano, produções peculiares, produzidas no período de exercício do governo Vargas (1930 – 1945), que se configuravam

totalitaristas e nacionalistas no sentido de manter a ordem vigente. Nascido em São Paulo, em 27 de Julho de 1885, Miguel Milano foi matemático, historiador, ator, cineasta e jornalista. Também foi professor do ensino primário e de escolas normais. Teve influência no campo literário e grande relevância cultural, quando se trata da produção de obras didáticas. Todavia, a real singularidade de Milano (1938, 1939, 1943, 1945, 1948) está em produzir textos para o ensino da História, tendo como interesse específico favorecer o trabalho dos professores em sala de aula e produzir um discurso patriótico que não exaltasse o governo federal em exercício no período de produção de sua obra. Por conseguinte, é o objetivo do estudo identificar os conteúdos históricos abordados nas obras e os interesses políticos que fundamentavam a escrita dos textos didáticos para o ensino de história na formação inicial dos professores.

Objetivou-se identificar quais eram os conteúdos apresentados na disciplina de História nas obras do autor, para isso usamos como fonte uma coletânea de manuais didáticos publicados em 1938 e reeditados até 1948. Foi realizada a análise e interpretação dos conteúdos produzidos para a disciplina de História, descritos nos manuais, para que pudessem ser identificadas quais eram as inclinações políticas do autor e quais recursos pedagógicos eram indicados para uso dos professores na prática de ensino na escola primária. Os manuais são compostos de conteúdos de todas as disciplinas do ensino primário e eram direcionados ao trabalho pedagógico dos professores que ministravam aulas no ensino primário. Segundo Luciane de Fatima Bertini (2016), que analisou os textos produzidos por Milano para o ensino da matemática,

A quantidade e a variedade de publicações produzidas por Miguel Milano e sua presença na listagem de livros autorizados pelo governo de São Paulo dão indícios de que o autor teve importância no cenário editorial do estado. No entanto, até o momento, não foram encontradas informações sobre sua atuação educacional e política que permitam melhor compreender essa atuação e sua relação com o ensino de matemática. (BERNITI, 2016, p. 119).

O material selecionado como fonte de pesquisa está disponível no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. Dos materiais disponíveis, analisamos duas edições produzidas para o 1º ano do ensino primário (1938, 1943), uma do 2º ano (1943), três edições do 3º ano (1942, 1945, 1948) e duas do 4º ano (1938, 1939). No repositório também estão disponíveis outras produções de Milano (1941, 1946) que nos servirão de documentos complementares no curso da pesquisa. Também foram adquiridos, em sebos virtuais, outros textos raros que fazem parte do conjunto de produções desenvolvidas por Milano: “Instrução, Moral e Cívica” (1928), “Pátria e Amor” (1932), “História do Brasil” (1938), “Meus exames” (1941), “1400 problemas aritméticos resolvidos para o curso primário” (1946) e “Os fantasmas da São Paulo Antiga” (2012). A aquisição das obras raras objetivou realizar um estudo mais aprofundado da obra pedagógica e intelectual do autor. A partir de informações coletadas, observa-se que Milano teve importante atuação na cinematografia nacional. Participou da produção

de filmes como “A caipirinha” (1919), quando atuou como diretor e ator, “Como Deus castiga” ou “O rio do quarto” (1920), quando foi produtor, roteirista e diretor, “Os faroleiros” ou “Dramas de um farol” (1920) e “O gaúcho” (1934), sendo produtor e diretor (CINEMATECA BRASILEIRA, 2016).

Por conseguinte, utilizam-se, como referências teóricas para a interpretação e a análise das fontes históricas, os estudos de Fonseca (2011), Bittencourt (2009) e Saviani (2011).

2 | O NACIONALISMO DA OBRA DE MILANO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

No período de produção e circulação das obras de Milano estava em exercício o governo Vargas. Neste período, as décadas de 1930 e 1940, foram produzidas discussões políticas e teóricas capazes de influenciar o campo da educação até hoje. Neste ciclo governamental foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930), ocorreu à produção e publicação do Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova (1932) e a implantação de uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1934). No artigo 149 da Constituição de 1934, a educação foi tratada pela primeira vez na história do país como um “[...] direito de todos e deve ser ministrada pelo poder público e pela família, possibilitando eficientemente fatores da vida moral e econômica da Nação, desenvolvendo o espírito brasileiro e a consciência humana” (BRASIL, 1934).

Apesar do aparente avanço no campo educacional, Milano estava incluso em um contexto político que se configurava pelo regime totalitarista de Getúlio Vargas, que foi confrontado pelo estado de São Paulo, dando início a Revolução Constitucionalista de 1932, quando teve fim a política do “Café com Leite”, que se trata da prática de troca entre os governantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais por serem os maiores representantes da enocômia de cada estado. Porém, quando os textos pedagógicos do professor Milano começaram a ser publicados e reeditados, estava no poder Getúlio Vargas, que fez uso do discurso patriótico-nacionalista como ideologia política para obter o consenso da população. Neste contexto, valoriza-se o Estado, o governo, os símbolos nacionais (como o hino e a bandeira) e as lutas militares na formação da memória histórica. Em contraposição, no mesmo período, Milano produziu um discurso nacionalista, que tratava os patrimônios natural e cultural brasileiros como referências para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Segundo Fonseca (2011. p. 50), “[...] desde o início do século XX, diversos autores de livros para ensinos primários e secundários [...] apostavam na eficácia do ensino de história na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente”. Historicamente, os conteúdos dos livros didáticos estão sempre ligados em uma posição política, usualmente governamental, e ligados em uma ideologia hegemônica, deste modo,

O governo de Getúlio Vargas, desde de 1930, entendeu a importância do cultivo de uma história e de umas memória nacionais para a construção da identidade nacional. Suas estratégias não se limitavam ao ensino escolar propriamente dito, mas iam além, atingindo políticas de preservação do patrimônio histórico e da celebração da memória nação, por meio das festas cívicas. (FONSECA, 2011. p. 72)

As práticas de usar o sistema educacional a favor de um modelo de sociedade proposto pelos que governam está presente na elaboração dos livros didáticos, nas transformações advindas das reformas educacionais e das ações escolares. Sendo assim, pode-se afirmar que

Os anos de 1930 foram responsáveis pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. A partir dessa época, com a criação do Ministério da Educação (MEC) o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer a novas regras mais rígidas (BITTENCOURT, 2009, p. 67).

Neste período, os manuais didáticos eram tratados como se fossem o “programa oficial” (MILANO, 1943, p.119), o programa curricular do ensino primário, e deveriam estar alinhados aos conteúdos ideológicos das Reformas Francisco Campos(1931), figura que demonstrava forte afeição com a direita brasileira, enquanto ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública (1931) baixou sete decretos, e Gustavo Capanema (1942), permaneceu a frente do Ministério da Educação e Saúde Pública durante onze anos (1934 – 1945) junto a Lourenço Filho reorganizou a educação baixando oito decretos. Segundo Fonseca (2011), esses dispositivos políticos - governamentais

Elegeram o estudo da história como instrumento central na educação política, a disciplina História do Brasil como fundamental na formação moral e patriota. Essa educação encontraria nos livros didáticos importantes instrumentos e junto às festas cívicas, constituíram eficaz arsenal pedagógico (FONSECA, 2011. p. 73).

O nacionalismo pretendia forjar as mentes juvenis para “uma causa maior”: defender a nação em momentos de guerra e servir aos interesses do Estado, por isso,

Livros didáticos, composições, desenhos infantis, pinturas e obras historiográficas apontam para uma percepção da história da nação como obra de espíritos elevados e de atos de heroísmo, destinada a ser mais celebrada do que compreendida. (FONSECA, 2011. p. 86).

Em 1928 foi publicado o livro “Instrução Moral e Cívica” que apresentava a concepção de formação patriótica de Milano:

Além da História Patria – que se encarrega de transmitir às gerações as luctas e revezes por que passou um povo, para conseguir a sua liberdade; ‘os seus triumphos e os seus dias gloriosos; os homens que se tornaram ilustres em todos os seus tempos e bem assim os heroicos antepassados que morreram combatendo os primeiros invasores, edificando com sangue e lagrimas os primeiros templos e

as primeiras cidades' – e da Geografia, que faz conhecer sua grandeza material – todas as nações bem organizadas procuram exteriorizar a Patria em symbolos que se tornem queridos de todos os seus filhos (MILANO, 1928, p.62).

Embora defensor da formação patriótica, Milano (1938, manual para o 4º ano) parece não ter sido um dos autores que produziu textos em perfeita harmonia com os interesses do governo de Getúlio Vargas:

Assumindo o governo dictatorial, que durou até dia 20 de Julho de 1934, o primeiro cuidado do Dr. Getulio Vargas foi exilar para o estrangeiro o Dr. Washington Luis [...] S. Paulo foi submetida a toda sorte de humilhações, o que deu origem à revolução Constitucionalista de 9 de Julho 1932, que determinou a voltado paiz ao regime de Lei. (MILANO, 1938, p. 138)

Para dar sentido pedagógico ao patriotismo, sem a exaltação das ações governamentais, Milano usava a exaltação da natureza como recurso pedagógico para formação nacionalista. Por conseguinte, no manual do ensino primário do 1º ano (1938), para começar a exposição dos conteúdos de história, Miguel Milano propunha que fossem realizados vários questionamentos sobre o lugar de origem dos estudantes, apresentando, mesmo que de forma sutil, uma noção sobre pertencimento e nacionalismo. No estudo da história local (tratando do estado de São Paulo), Milano propõe, como método de ensino, que para apresentação da disciplina fosse feita uma palestra, com todos os questionamentos propostos nos manuais. E no tratamento do conteúdo sobre a história do Rio de Janeiro, o autor apresenta a natureza como conteúdo de formação cívica. Esse recurso pretendia promover a valorização da cidade:

A longa de morros tem início com o soberbo Pão de Açúcar, erguido à beira dagua, e segue enfeitando a cidade com o Babilônia, o São João, o dos Cabritos, o da Saudade, o Dois Irmãos, a Pedra da Gávea, o Corcovado com a soberba estátua do Cristo Redentor, o Dona Marta, o Formiga, o Pico da Tijuca, o Andaraí e o Bico do Papagaio. (MILANO, 1938, p. 164).

O autor fortalece o discurso nacionalista utilizando-se do patrimônio natural como ferramenta para dar unidade à nação (1938, manual para o 1º ano), deste modo, o Rio Amazonas foi apresentado como “[...] o maior e mais importante, uma das grandes maravilhas da natureza” (MILANO, 1938, p. 165).

A obra de Milano apresenta um discurso ufanista com relação aos elementos naturais do Brasil, como o Rio Amazonas e as cachoeiras de Paulo Afonso. Por muitas vezes, na escrita das palavras, o autor destaca alguns termos (característicos da fauna e da flora nacional) em negrito. O destaque parece ser um recurso para apresentar os conteúdos que deveriam ser mais bem desenvolvidos pelo professor (e memorizados pelos estudantes). Este recurso era exposto como uma técnica de ensino na obra de Milano (1938, p. 161, manual do 2ºano):

Ao narrar um acontecimento, ao descrever um cenário, ao apresentar um personagem, tão firmes devem ser os traços, tão vivas as tintas, tão expressivas as frases, que a criança deve ter por momentos a ilusão de que o professor viu aquela scena, contemplou aquella paisagem, conheceu de perto aquelle vulto histórico.

O autor dos manuais didáticos também utilizava os símbolos nacionais, como o hino e a bandeira, como recursos para formação da mente patriótica: “Não há no mundo, bandeira mais bela que a nossa!”(MILANO, 1938,p. 174), “assim sendo, devemos considera-la como um pedaço de nos mesmos e não admitir a que a insultem ou menosprezem” (idem, 1943, p. 135).

Milano (1938), ainda, conceitua a nação como sendo uma grande família, que possui um ‘chefe’, que na época era o Getúlio Vargas. Dentre as obras estudadas, essas foram as únicas onde encontramos menções explícitas ao presidente em exercício:

Lançada a candidatura do Julio Prestes, cuja passagem pelo govêrno se S. Paulo foi assinalada por uma longa série de empreendimentos uteis, os Estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul contrapuseram-lhe a candidatura do dr. Getúlio Vargas, ex-ministro da Fazenda de Washington Luis e então gerindo os destinos do seu estado natal. (MILANO, 1938 p.131, manual do 4º ano).

O dr. Getúlio Vargas , cujo govêrno deveria findar a 3 de Maio de 1938, a 10 de Novembro de 1937, por golpe de Estado, dissolveu o Congresso Nacional, as Assembléias e as Câmaras Municipais dos Estados e decretou uma nova constituição. (MILANO, 1938 p. 142, manual do 4º ano).

Êste golpe do Presidente será oportunamente submetido ao plebiscito que,se lhe fôr favorável, conservá-lo-á no poder durante seis anos, pois é este, pela nova Constituição, o período governamental (MILANO, 1938 p.142, manual do 4º ano).

Nesse sentido é que afirmamos a posição do autor ser contraria ao governo de Vargas, pois ele apresenta, em seus manuais didáticos, nossas fontes de pesquisa, e em outras de suas obras, ora um silenciamento das práticas do governo em exercício no período, ora um discurso crítico em relação a Vargas. Diferentes seguimentos sociais daquela época expressaram rejeição ao governo de Getúlio, pois cabia ao presidente nomear os ministros, isto colocava em cheque o poder dos coronéis de São Paulo. A divergência política resultou na Revolução Constitucionalista (1932), que foi politicamente controlada com a elaboração da Constituição de 1934, que atendia algumas das reivindicações dos descontentes.

3 | CONSIDERAÇÕES

Compreende-se que o estudo de uma obra pouco pesquisada permite criar muitas hipóteses e produzir conhecimentos para o campo do ensino de história, porém

também é um desafio explorar um conjunto de fontes, cuja biografia do autor é pouco conhecida no âmbito acadêmico. Entretanto, a singularidade das obras de Milano (1938, 1939, 1943, 1945, 1948) está em produzir textos específicos para o ensino da História, visando o trabalho pedagógico na sala de aula e apontando aspectos da história local como objeto de ensino.

Se considerarmos o período em que o trabalho de Milano ficou em circulação, de 1938 até 1948, é possível conjecturar que sua obra “[...] teve significativa aceitação por parte dos professores tanto de escolas públicas como de particulares. Este é um indício de que o principal público destes manuais eram os professores em exercícios” (BERNITI, 2016, p. 120).

Ponderando o teor político das obras de Milano e o cenário governamental do período, um aspecto que chamou atenção foi o fato do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) (1939) não ter censurado as produções de Milano. Nossa hipótese é que a aceitação dos manuais ocorreu, possivelmente, pelo fato do intelectual apresentar forte preocupação com a qualidade pedagógica do trabalho docente: “O professorado público paulista tem sido até hoje o operariado bem nutrido, ao qual se apresenta farta quantidade de matéria prima, insuficiência de instrumentos de trabalho e do qual se exige uma obra perfeita ou pelo menos bem acabada” (MILANO, 1938, p.7). Este discurso era uma das bandeiras levantadas por políticos e intelectuais favoráveis a renovação da escola, especialmente dos pioneiros da educação nova. Logo, embora contrário à forma de estabelecimento do governo de Vargas, os textos de Milano colaboravam para formação do cidadão patriótico, interesse primordial do governo central no período estudado.

REFERÊNCIAS

BERTINI, Luciane de Fatima. **O manual do ensino primário, de Miguel Milano: que problemas?** HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática. Sociedade Brasileira de História da Matemática, ano 2, n. 1, 2016.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: < <http://politize.com.br/constituicao-de-1934/>>. Acesso: 17 jul. 2018

CINEMATECA BRASILEIRA. **FILMOGRAFIA: Miguel Milano**. [2015] Disponível em <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>> Acesso: 17 set. 2018.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MILANO, Miguel. **Meus exames**. São Paulo: Vieira Pontes, 1941.

_____. **1400 Problemas Aritméticos resolvidos para o curso primário**. São Paulo: 1946

_____. **Instruções moral e cívica**. São Paulo: Casa Editora Antonio Tisi, 1928.

- _____. **Pátria e amor**. São Paulo: Vieira Pontes e CIA, 1932.
- _____. **História do comércio**. São Paulo: Editora Atlas, 1946.
- _____. **Os fantasmas da São Paulo antiga**. São Paulo: De Mãos em Mãos, 2012.
- _____. **História do Brasil**. São Paulo: Vieira Pontes e CIA, 1938.
- _____. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2011.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Milena Mendonça da Silva

Universidade Federal da Paraíba – Campus IV
mendoncamilena1@gmail.com

Rayanne de França Fasseluan

Universidade Federal da Paraíba – Campus IV
rhayfasseluan97@gmail.com

Célia Regina Teixeira

Universidade Federal da Paraíba – Campus IV
cel.teix54@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem o propósito de analisar a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor no curso de Pedagogia. Trata de experiências pessoais vividas durante o período de estágio, onde foi possível vivenciar na prática a teoria estudada. O estágio é considerado o ponto máximo de qualquer curso, sobretudo os de formação docente. Durante a vivência, foram feitas observações concretas do cotidiano de um professor, desde suas dificuldades às suas realizações. O referencial teórico foi selecionado por meio da disciplina Estágio Supervisionado I, no 4º período do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, embasado na perspectiva de que a teoria e a prática devem estar em sintonia, desmistificando a ideia de que ambas são opostas. Em suma, pretendeu-se refletir e analisar a grande contribuição que o estágio proporciona na vida acadêmica e,

consequentemente, na formação profissional do aluno do curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Pedagogia, Prática.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing the importance of supervised practice on pedagogy teacher training. It's about experiences acquired during practice process, studied theory could be seen in practical application. Practice is taken into consideration as the highest point throughout the course, most importantly for a teacher training. During the experience period, teacher's routine was observed concretely, which starts from his/her difficulties to achievements. Theoretical reference was chosen through supervised practice discipline I (Estágio Supervisionado I), 4th term of Pedagogy Course at Universidade Federal da Paraíba, based on the perspective that theoretical-practical frame should be in line, proving an opposite idea that both of them are the opposing of one another. To conclude, it helps to reflect and analyze the great contribution supervised practice provides to academic life and, therefore, student's vocational training in Pedagogy course.

KEYWORDS: Supervised training, Pedagogy, Practice.

INTRODUÇÃO

A vivência do estágio supervisionado ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia é imprescindível para a formação de professores qualificados e competentes na prática docente. De acordo com Oliveira (2018) “[...] o estágio supervisionado é o eixo articulador entre teoria e prática”, é nele que os professores em formação conseguem visualizar e sentir na prática os impactos da profissão docente. Oliveira ainda afirma que durante o estágio supervisionado é possível a aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos durante o curso, e este será o elo entre todas as disciplinas estudadas, possibilitando assim, a profissionalização e capacitação de professores competentes, promovendo os princípios de cidadania e conscientes de seu papel na sociedade. A partir dessa perspectiva, buscamos neste trabalho trazer reflexões acerca do estágio supervisionado I no curso de Pedagogia, bem como suas contribuições na formação docente. A pesquisa foi realizada através de visitas e observações do espaço escolar, e objetivou-se, portanto, analisar a comunidade escolar, bem como seus professores, gestores, funcionários e demais componentes no núcleo da escola, através das observações, análises e entrevistas feitas durante a vivência do estágio, compreendendo e relacionando criticamente a teoria com a prática, para assim, ganhar certa experiência no que diz respeito à docência e suas especificidades.

METODOLOGIA

Para realização da presente pesquisa, foi iniciada uma série de visitas à Escola Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor José Coutinho, situada no Sítio Açude, zona rural da cidade de Itapororoca-PB, no período de 23 de março à 03 de abril de 2018, objetivando analisar a prática docente das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I e seu contexto no cenário educacional atual. Também foi feita observação do espaço escolar, a postura dos alunos e de todos que compõem o núcleo escolar. Em seguida foram realizadas entrevistas com os componentes da escola para melhor compreensão de seu papel e por fim, utilizamos referencial teórico ofertado na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, com aprofundamento nas ideias de Garrido (2011).

O estágio foi realizado no período de cinco dias, compondo 20 horas em sala de aula. Com isso, o convívio que tivemos dentro da escola nos fez refletir cada detalhe vivido nela, que vão desde os momentos bons que decorrem durante o dia de aula, até os momentos de conflitos e problemas presenciados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de todo o estudo realizado, pudemos sentir o impacto que o estágio supervisionado proporciona na vida do estudante de Pedagogia, sobretudo o estágio

supervisionado I, que após dois anos de teoria pudemos ir a campo e conhecer a realidade das salas. A primeira dificuldade encontrada foi a autorização para estagiar em alguma instituição de ensino, pois, o estágio inicial não é bem aceito nas escolas. Existem certas distorções do estágio, em que os professores e até mesmo os gestores acreditam que os alunos irão para observação apenas para criticá-los ou para outros fins, fugindo totalmente do sentido real do estágio, que é a aprimorar por meio de observação a articulação da teoria com a prática vivida.

Assim, após várias recusas de escolas, finalmente conseguimos uma em que pudéssemos realizar o estágio. Selma Garrido (2011) ressalta essa dificuldade afirmando que um dos primeiros problemas enfrentados pelos estagiários na prática docente é a falta de escolas para os alunos e, quando existe essa oportunidade, permanecem apenas na observação, não havendo possibilidade de participação no planejamento e execução de atividades, logo, há um desencontro do que a escola espera do estagiário e do que ele realmente vai fazer na escola.

Nos dias de vivência encontramos professores altamente eficazes em sua prática docente, bem como professores totalmente despreparados e ineficazes no processo de ensinar. Professores estes, que não conseguiam articular os conteúdos à realidade do aluno, tornando o ensino sem sentido e extremamente cansativo, havendo aulas que nem mesmo nós que apenas observávamos conseguíamos demonstrar interesse, quem dirá crianças que só se interessam pelo lúdico e pelo afazer numa perspectiva do concreto.

Em uma das experiências vivenciadas, encontramos algo bastante importante no 3º ano. A sala é composta por vinte e um alunos, sendo dois com necessidades especiais, e no dia da vivência do estágio, havia faltado mais um aluno com a mesma condição. Assim, pudemos perceber durante toda a aula a inquietude dos alunos que requeriam uma atenção diferenciada, desatentos à aula e sempre muito eufóricos. Em contrapartida, a professora aparentemente, se mostrava sem nenhuma formação adequada para lidar com essa situação e também sem nenhum professor assistente, ao passo que também precisava dar atenção aos demais alunos ali presentes. Observamos que todas as tentativas foram sem sucesso. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no art. 3º inciso XIII, faz-se necessária a presença do profissional de apoio escolar, visto que este propiciará atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuará em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino. E ainda segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua na Educação Especial e Inclusiva precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessário que essa formação seja continuada. No entanto, na realidade não foi bem assim que verificamos, pois, através da entrevista realizada após a aula com a professora do 3º ano, pudemos confirmar nossa hipótese de que, embora muito atenciosa e prestativa, a professora não tivera nenhuma formação continuada no quesito Educação Especial. O que

consequentemente envolve a inclusão do deficiente no espaço escolar e não a inclusão social, uma vez que não ocorre atividade específica e eles ficam na maioria das vezes desenhando. E assim aconteceu na sala em que observávamos. Ribeiro (1991) reforça que é necessário oferecer condições iguais de acesso à educação, sendo preciso que a escola amplie seu espaço pedagógico e adapte recursos. Assim, esta é a maior contribuição que a Educação Especial pode oferecer: “[...] denunciar o falso discurso democrático que afirma o direito de todos, mas na prática usurpa de qualquer pessoa diferente o direito de realizar suas potencialidades” (1991, p.119). Em outro momento, na sala do 5º ano tivemos contato com alunos extremamente atrasados, e a professora demonstrou grande desinteresse por eles, estando na sala apenas como transmissora de conhecimentos, sem nenhum sinal de mediação pedagógica. Esta turma praticamente não estava alfabetizada, não conseguiam formar frases e alguns se atrapalhavam na colocação de letras em simples palavras. Ao fim do contato com essa turma tivemos a certeza do profissional que não queríamos nos tornar, uma vez que observamos a ausência de cuidados para com o ensino e aprendizagem, sendo assim ineficaz, quando o foco é ensinar, pois segundo Libâneo (2011) quando se prioriza o ensino memorístico, repetitivo, se desconsidera o ato de pensar, raciocinar e atuante de cada aluno.

A observação na sala do 4º ano, nos fez pensar na violência, pois observamos o método autoritário utilizado pela professora, sua turma era a maior (contava com alguns repetentes). Presenciamos alguns alunos referindo-se a ela de maneira rude, no entanto, também percebemos que, embora ela fosse bem tradicional em seus métodos, eles conseguiam obter um certo êxito no processo de aprendizagem com ela. Sua sala de aula era dividida em dois grupos, – os que conseguiam acompanhar e os que aparentemente deveriam estar na série anterior – e assim ela conseguia desenvolver com eles alguns dos momentos trabalhando com atividades diferenciadas. Guillot (2008) afirma a principal função da autoridade é autorizar alguém a crescer, a aprender, a construir dignidade, é um ato de confiança.

Os resultados obtidos no processo de observação da escola em referência, só foram possíveis devido à articulação feita entre teoria e prática. Um dos grandes erros existentes hoje nas escolas são professores antigos que ainda utilizam métodos arcaicos. Garrido (2011) em uma de suas pesquisas, concluiu que o estágio é um dos melhores componentes na formação dos futuros professores.

Após aprofundamento nos problemas, e revendo a atitude autoritária da professora, podemos dizer que a autonomia possa ser derivante da autoridade, e que quando usado corretamente, funciona. Observando também os acertos da escola aqui destacados, pudemos receber o peso da contribuição que um estágio desperta no aprendiz de educador. Desperta a criticidade até a vontade de querer de fato lecionar e tornar melhor a comunidade escolar, tornando-se mediador de boas relações e aprendizagens, pois não basta apenas entrar em sala e discorrer conteúdos sem sentido para os alunos, a docência pedagógica que tanto estudamos em sala, precisa

ser de fato efetuada na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos destacados neste trabalho justificam a importância do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, sobretudo no curso de Pedagogia. Foram dias de contato direto com a escola e com todos os que compõem o núcleo escolar.

A experiência nos trouxe um grande aproveitamento para compreender de forma eficaz a realidade do cotidiano do profissional da educação e dos seus desafios. Concordando com o pensamento de Freire (1996), a reflexão crítica da prática docente é mesmo o momento fundamental na formação de professores, e para nós, em formação, devemos aproveitar cada minuto da vivência do estágio supervisionado com a finalidade de articular os conhecimentos teóricos obtidos durante o curso com a verdadeira prática, utilizando a reflexão crítica, pois, de acordo com o mesmo autor, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 43). No quesito prática, Garrido (2011) reforça:

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. (2011, p.28)

As experiências diárias do estágio podem ser consideradas o ponto máximo do curso, já que a partir dele o aluno terá vivências reais das situações boas e ruins também, formando pensamento crítico a respeito do curso e da sua futura atuação. Até essa fase inicial de estágio o graduando não sabe muito bem como se direcionam as ações de um professor e como ele se desdobra dentro de sala de aula para lidar com todas as situações como sentimentos, fracassos, agressões verbais e físicas, entre outros momentos em que o docente vivencia, e somente através do estágio, nós, estudantes de licenciatura, podemos decidir se é o que de fato queremos para nossa vida profissional. E também como proceder nesta conjuntura. Conhecer as dificuldades das escolas é gratificante e triste ao mesmo tempo. E em meio a tudo isso, mesmo que ainda distante, nós enquanto professores em formação, desejamos poder algum dia contribuir de forma ativa na melhoria da educação, promovendo princípios éticos e de humanização.

Portanto, através do estágio supervisionado I, pudemos conhecer de perto as salas, suas necessidades, suas cadeiras quebradas, seus livros didáticos sem uso, a difícil capacidade de leitura e escrita de muitos dos alunos, o corpo docente que em alguns casos nos instigava, já em outros nos decepcionava, a direção e todas suas implicações. Assim, o estágio serve de prática integradora no curso de Pedagogia, onde destaca-se como grande fator na relação entre polos de uma mesma realidade e

“preparar mais convenientemente o aluno estagiário para o mundo do trabalho, desde que a escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social historicamente determinada. (KULESAR, 1991, p. 58)

Assim podemos ver a necessidade de a escola está diretamente ligada a sua comunidade e cultura, não deixando os futuros docentes distantes do que de fato lhe espera no meio escolar, pois de nada adianta conhecer tanto e não saber ou ter onde usar futuramente, logo a necessidade de unir ideal e real.

Portanto, o trabalho de um professor deve sempre agregar-se à realidade de seus alunos, e valorizar o indivíduo como sujeito único e histórico, assim podendo colocar em prática sua boa formação, e o estágio se caracteriza como alicerce dessa formação, pois só teoria de sala aula não basta, Concluímos, portanto que o desempenho profissional só será possível com a união dos pontos citados acima, e além de tudo, a desmistificação que teoria e prática não andam juntas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **estatuto da pessoa com deficiência**. Lei 13.146/15. Lei Brasileira de Inclusão, (LBI), 2015.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas**. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 16 de agosto 2018.

OLIVEIRA, Luiz Carlos de. **A Importância do Estágio Supervisionado Durante o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-estagio-supervisionado-durante-o-curso-de-pedagogia/11641/>>. Acesso em: 25 de maio de 2018

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

PICONHEZ, Stela C. Bertholo; FAZENDA, I. C. A; RIBEIRO, M L S; et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 21ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 1991.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE MACAU/RN

Raniele de Oliveira Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – Rio Grande do Norte.

Isabelle Cristina Ricardo Pires

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – Rio Grande do Norte.

Paulo Cézar Pereira Ramos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – Rio Grande do Norte.

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Macau – Rio Grande do Norte.

RESUMO: A educação especial tem sido uma preocupação desde 1970, porém, passou a ser parte das políticas públicas por parte dos governantes a partir de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 dedica um capítulo a formação de professores e no seu artigo 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na

rede regular de ensino”. No § 1º, do artigo 58, da LDB, o legislador diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. O presente estudo tem como objetivo analisar como aconteceu a formação inicial e continuada dos professores do ensino fundamental, que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de Macau/RN, com alunos com necessidades especiais, acerca de como a formação contribui para os profissionais no exercício da profissão. Constatamos que alguns profissionais possuem uma formação adequada e outros não. Eles relatam a importância do acompanhamento de uma boa equipe pedagógica, sendo capaz de incluir toda e qualquer criança no âmbito escolar. A educação inclusiva ainda tem um longo caminho a ser percorrido, apesar de estar em um momento de maior divulgação na mídia e nas próprias escolas, porém, ainda deixa muito a desejar quando se trata de profissionalizar os docentes, quanto as suas metodologias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Formação de Professores, Acessibilidade.

ABSTRACT: Special education has been a concern since 1970, but only became part of brazilian public policy in 1990. The law 9.394/96 defines and regulates the organization of the country’s education system. It devotes a

chapter to schoolteacher formation and, in its fourth article, declares that State duty with public education is fulfilled through the guarantee of “free specialized educational service for students with special needs, preferably in the regular network of education”. In its fifty eighth article, first paragraph, the law says that “there will be, in face of needs, services of specialized support in regular schools to attend the peculiarities of the special education clientele”. The present work aims to analyze the history of the initial formation of teachers who work with special needs students in public and private elementary schools in Macau municipality (Rio Grande do Norte State - Brazil). We question how this training contributes to these professionals in the exercise of teaching. We verified that some teachers were adequately trained while others were not. They report the importance of having the support of a good pedagogical team, who managed to include every child in the school community and in the educational process. Despite being in a moment of great dissemination in the media and in the schools themselves, inclusion has yet a long way to go. It still falls short when it comes to professionalising teachers, as well as their methodologies.

KEYWORDS: Special education, Teachers training, Accessibility

1 | INTRODUÇÃO

Em 1970 foi quando a educação especial foi vista como uma preocupação por parte dos governantes para esse grupo de pessoas, pois educar alunos com algum tipo de deficiência gerava nos profissionais, muitas inseguranças. Nos últimos anos ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores a nível mundial e nacional, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 dedica um capítulo à formação de professores, assinalando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Também, no artigo 13, a LDB estabelece as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam. Em seu artigo 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. No § 1º, do artigo 58, da LDB, o legislador diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Para educar alunos com algum tipo de deficiência no ensino fundamental I e II é desafiador, instigador, especialmente pelo fato de que a sociedade, muitas vezes, já o rotulam como incapaz ou doente, e, assim, considera-os inaptos para o ensino. Vencer os obstáculos é necessária uma escola comprometida com a inclusão e docentes sensíveis as mudanças necessárias para garantir não apenas ao acesso, mas principalmente, a permanências dos alunos com deficiência ou altas habilidades. Para

tanto, o docente precisa de formação que possibilite criar metodologias diferenciadas para ensinar o conteúdo ou para que o aluno com deficiência avance no conhecimento. O importante é entender o papel de cada ator envolvido na comunidade escolar; entender que o aluno é o aprendiz, indivíduo único, compreendido e valorizado como tal e que através da mediação com o outro, que poderá ou não ser o professor, com o meio, e a partir das condições oportunizadas, poderá construir seu conhecimento (MANICA, 2011).

O presente estudo tem como objetivo analisar como aconteceu a formação inicial e continuada dos professores do ensino fundamental, que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de Macau/RN, com alunos com necessidades especiais, acerca de como a formação contribui para os profissionais no exercício da profissão.

2 | METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa qualitativa e exploratória, onde tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, torná-lo mais explícito, envolvendo levantamentos bibliográficos. Segundo 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. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

E ainda, trabalharemos com a pesquisa descritiva, onde tem por objetivo caracterizar determinado fenômeno, envolvendo técnicas de coleta de dados. De acordo com os procedimentos técnicos, optamos por uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e demais publicações científicas pertinentes ao objeto de estudo.

Aplicamos um questionário em quatro escolas do ensino fundamental I e II. Em cada escola deixamos cinco questionários, totalizando, vinte respondentes. O critério para a escolha foi verificar duas escolas públicas e duas privadas, sendo a Escola Estadual Donana Avelino com o total de 134 alunos e a Escola Estadual Professora Maria de Lourdes Bezerra com 639 alunos. As escolas particulares foram, o Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH), com 502 alunos e Jardim Escola Pequeno Lord com 160 alunos. Levamos em consideração os que já previamente sabíamos que trabalhavam a integração e inclusão de alunos com deficiências e altas habilidades.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos profissionais entrevistados, 14 (70%) responderam e apenas 6 (30%) não responderam. Dos 14 entrevistados, 13 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, sendo que a maioria dos entrevistados estão na faixa etária de 41 a 50 anos. O estudo procurou saber inicialmente como havia sido a formação de cada profissional, como foram as disciplinas, quando eles concluíram, como eram os perfis dos seus professores e se havia algo relacionado à educação especial e/ou inclusão na sua graduação (Licenciatura).

Conforme o entrevistado A (2017), “não houve nada relacionado a educação especial na formação em pedagogia, no ano de 1999. As disciplinas eram, psicologia, sociologia, filosofia, metodologia de língua portuguesa, matemática, história, geografia e outras mais”. Já o entrevistado B (2017), “sou formada em pedagogia pela UERN, Campus Assú, concluído em 2008. Os professores em sua maioria eram dinâmicos e motivadores. “No final do curso, tivemos uma disciplina sobre educação especial, mas que deixou a desejar”. As duas falas apresentam deficiências de formação para lidar com alunos especiais. Segundo Pletsch, (2005) a formação dos profissionais de ensino influencia diretamente com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, seja os ditos normais, ou com alguma deficiência ou altas habilidades.

Em documento referência de Salamanca (1994) diz que os profissionais de ensino que lidam com alunos especiais têm que ter uma preparação e formação apropriada para se obter sucesso em escolas inclusivas. A maioria dos docentes relataram terem tido uma boa formação, com professores bastante motivadores, porém, as disciplinas voltadas a educação especial, na primeira fala não existia no currículo e na segunda fala foram vistas dentro de um contexto multidisciplinar e apenas uma disciplina foi ofertada, mas que deixou lacunas de aprendizagem, no processo formativo.

Segundo Santos (1999, *apud* TEIXEIRA, 2005), os docentes devem ter uma formação continuada para evitar que eles não se desatualizem, fazendo com que não percam a competência de exercer a profissão com eficiência e/ou sentir-se inábeis profissionalmente.

Os entrevistados foram questionados sobre eles possuírem alguma especialização, e qual a área. No questionário entregue aos professores foi possível obter os seguintes resultados.

No total de dez dos docentes (71%) que atuam nas escolas pesquisadas, em Macau/RN possuem especialização em diversas áreas de ensino, inclusive na área de educação especial. Quatro (29%) dos entrevistados não possui nenhuma especialização, porém, tem a pretensão de fazerem.

Procuramos saber dos profissionais há quanto tempo eles lecionam. Nove (64%) lecionam entre um ano a dez anos, três (21%), lecionam entre 11 anos e 20 anos e somente dois (14%) lecionam entre 21 e 30 anos. Ao perguntar se existem dificuldades quando se trata de educação especial na escola. Os 14 entrevistados responderam

que tem certa dificuldade quando se trata de educação especial na escola. De acordo com a entrevistada C (2017), “sim, infelizmente, no tocante aos deficientes físicos, a acessibilidade oferecida pela escola é muito básica e não há professores auxiliares no Ensino fundamental I para o momento em que o aluno especial necessite de uma atenção mais específica”. Outro entrevistado diz o seguinte, “há dificuldades por não ter uma equipe multifuncional, porém, existe um trabalho humanizado de acolhimento que faz a diferença na instituição”. Nesse sentido, a entrevistada evidencia que a escola possui uma estrutura muito precária, ou seja, possui uma equipe pedagógica muito eficiente. De acordo Marchesi (2004), isso significa que a questão da deficiência não se limita a ela mesma, mais provoca outras reações, como por exemplo, a inserção social das pessoas com necessidades especiais, seu acolhimento diante a sociedade.

Procuramos saber dos entrevistados se eles já haviam tido a primeira experiência com um aluno especial, qual metodologia eles utilizaram e se foram necessárias alguma mudança na metodologia utilizada. De acordo com o entrevistado D: “Sim, no início foi bastante complicado detectar qual a deficiência, pois o aluno não absorvia nenhum conteúdo. Após conversas com coordenadores e familiares buscamos meios que transformasse a deficiência na aprendizagem numa pedagogia possibilitadora e que ficasse ao alcance de todos. Na metodologia de fácil acesso encontrada para conduzir o conhecimento foi a paixão identificadora na criança pelos números, daí interligamos todas as disciplinas com os números. Não é fácil, mas é muito gratificante trazer a criança para o universo escolar”. De acordo com Prado & Freire (2001), cabe ao professor a partir de observações realizar criteriosos ajustes às suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos seus diferentes alunos, de modo a incluí-los em um sistema educacional afetivo e cultural.

De acordo com Sá (2003), em relação à educação especial, existem muitas dificuldades e limitações e que apesar de todos esses fatores, tem que haver mudança na postura, concepções e atitudes por parte dos educadores, 12 (86%) dos entrevistados relataram que tiveram sua primeira experiência com um aluno especial, porém, a experiência foi difícil, por fatores que envolvem desde a família até a equipe pedagógica das respectivas instituições de ensino. Diante das necessidades educacionais diferenciadas, foram-se adaptando a uma nova metodologia de ensino. Dois (14%) responderam que não tiveram sua primeira experiência.

Procuramos saber dos entrevistados se na instituição de ensino eles tinham acesso à algum tipo de material didático que auxilie no ensino/aprendizagem do educando e se existe um apoio pedagógico da parte da instituição.

Conforme o entrevistado C (2017), “sim, porém são poucos, os quais trabalham a motricidade e exercícios mentais, no entanto, como as necessidades especiais são diversas, esses materiais não atendem as necessidades dos alunos. Em se tratando do apoio pedagógico, não, a escola não oferece. Nós, professores, não recebemos curso, capacitação ou orientação nesse aspecto por parte da escola. Eu, pelo interesse na área, busquei o curso de especialização que me fornecesse subsídio para atuar”. Já

o entrevistado E (2017), “por enquanto ainda não, a escola está em encaminhamento, pois é uma escola em tempo integral, precisando de um acervo muito especial”.

De acordo com Correia (1997), a instituição de ensino deve disponibilizar materiais necessários para uma boa interação do aluno, para se obter um trabalho bem sucedido. Os profissionais de ensino utilizam materiais didáticos de acordo com ano de cada educando, permitindo que ele tenha acesso ao currículo da base nacional comum (BRASIL, 2001).

Sabemos que a estrutura física da instituição de ensino contribui bastante para a acessibilidade do aluno com necessidade especial, diante disso, questionamos os profissionais sobre eles considerarem a instituição de ensino adaptada às várias necessidades específicas dos educandos.

De acordo com o entrevistado C (2017), “em relação aos deficientes físicos, acredito que a acessibilidade oferecida é muito básica, no entanto, a escola possui rampas, barras no banheiro e sala na parte térrea; a dificuldade é acentuada quando esse aluno precisa ir na parte superior da escola, ficando assim, na situação de ser carregado por seus professores ou funcionários da escola, considerando que existe uma escadaria”. Outro entrevistado diz o seguinte, “ainda precisa melhorar muito com relação à estrutura física da escola e da própria sala de aula, porém, temos uma escola que considero confortável e afetiva”.

De acordo com Moura (2006), a instituição de ensino deve oferecer um espaço físico adequado que atenda às necessidades do educando, possibilitando-o a realizar as atividades escolares com total acessibilidade. Podemos observar que a maioria dos profissionais que atuam nas instituições de ensino localizado em Macau busca adaptar-se de acordo com as necessidades dos alunos, porém, algumas não possuem nenhuma adaptação no espaço físico, impedindo a acessibilidade ao educando. Segundo Dischinger e Machado (2007), a acessibilidade constitui em chegar a algum lugar com comodidade e independência, tornando possível a participação das atividades que ocorrem naquele ambiente.

4 | CONCLUSÃO

O apoio da equipe pedagógica, em todas as escolas é importante para enfrentarem as dificuldades do cotidiano, do processo de ensino e aprendizagem com os alunos especiais. A escola precisa ser um lugar seguro e de confiança dos pais para deixar os seus filhos e que possibilite a inclusão e não segregação dos alunos com necessidades especiais.

De acordo com os entrevistados, duas das escolas possuem algum tipo de matéria didático que auxilie no ensino e aprendizagem dos educandos, porém, as outras duas escolas relatam não ter acesso à nenhum material didático que contribua no aprendizado do educando. Observamos também, que, somente uma instituição de

ensino conta com o apoio do Atendimento Educacional Específico, que os auxilia com recursos de acessibilidade, tecnológico e pedagógico.

No que se refere a melhorar a perspectiva da inclusão, segundo o entrevistado G (2017), “é necessário que as leis sejam cumpridas, para isso, é preciso apoio do poder público do Estado para adequar as instituições de ensino e oferecer capacitação para todos os profissionais da escola”. Outro ressalta que, “acho que cursos de capacitação são sempre bons e importantes. Nestes cursos, compartilhamos vivências e informações que nos ajudam na busca de melhorias”.

Nesse sentido, constatamos que alguns profissionais possuem uma formação adequada, eles relatam que a afetividade do professor com uma boa equipe pedagógica é capaz de incluir toda e qualquer criança no âmbito escolar. Concluímos também, que, 15 dos 20 profissionais entrevistados não possuem uma formação adequada, no entanto, não buscam se adequar as novas modalidades educacionais, que busca incluir e não segregar.

A educação inclusiva ainda tem um longo caminho a ser percorrido, apesar de estar em um momento de maior divulgação na mídia e nas próprias escolas, porém, ainda deixa muito a desejar quando se trata de profissionalizar os docentes, quanto as suas metodologias. É preciso eliminar o preconceito que é atribuído aos alunos com necessidades especiais. Podemos concluir através da pesquisa que, a grande maioria dos docentes apresentam sim, dificuldades no dia-a-dia dentro das salas de aula, relatando que na maioria das vezes a falta de estruturas nas escolas não é o que dificulta o trabalho dos mesmos, mas sim, a falta de uma boa equipe pedagógica para ajuda-los e orientá-los e a formação na área. Os alunos especiais precisam ser vistos e apoiados não somente pelos governantes, com políticas públicas de inclusão, mas principalmente, pela sociedade, como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado.

BRASIL. **Portaria MEC nº. 976, de 05 de maio de 2006, regulamenta o Decreto nº. 5.296 de 2004**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 20 ago.2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº. 976 de 05 de maio de 2006, regulamenta o Decreto nº. 5.296 de 2004**. Brasília: MEC, 2006.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. trad. Rosa Ernani.

Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Porto Editora, 1997. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo5/34JanePeruzolacon o.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

DUTRA, C. **Inclusão que Funciona.** In Nova Escola, setembro, 2003.

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

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

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

MANICA, L. E. **A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/4004Manica.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional.** In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

PLESTCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15866/1/2015_MariaAparecidaDosSantosNogueira_tcc.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

RODRIGUES, D. et al. **Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade.** In: **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 45-63.

SÁ, Elisabete Dias. **Educação Inclusiva no Brasil, Sonho ou Realidade?** Palestra apresentada na 6ª Jornada Especial “A Educação no Terceiro Milênio: Espaço para Diversidade. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SANTOS, C. M. dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 abr. 2017.

SILVEIRA, T. S.; NASCIMENTO, L. M. **Educação Inclusiva.** Indaial: Uniasselvi, 2013

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO

Ana Paula Leite da Silva Tanaka

Graduada em Pedagogia pela FACEL.

Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica com Educação Especial pela Faculdade Evangélica do Meio Norte. Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade do Norte do Paraná.

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción.

a.p_tanaka@yahoo.com.br

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

ABSTRACT: The purpose of this expanded abstract was to analyze whether the teachers of municipal primary education from 1st to 5th year of the city of Tupanatinga - Pernambuco have continuous education based on the principles of education for all aimed at an inclusive society. The problem was based on whether teachers are prepared pedagogically to receive students with disabilities and provide them with cognitive development. For that, a qualitative approach was used with a descriptive approach, since this type of research allowed a greater interpretive richness of the data. Thus, qualitative techniques were applied in which it was possible to respond to the objectives and the problem of this study.

KEYWORDS: Training. Disabled person. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa aborda a formação docente na perspectiva da Inclusão Escolar nas escolas municipais de 1º ao 5º ano em Tupanatinga – Pernambuco- Brasil. Nesse ínterim, na mesma proporção que aumentam os discursos inclusivos de vários estudiosos, cresce também a descrença e o preconceito com relação a aprendizagem dos educandos com deficiência.

RESUMO: O presente resumo expandido teve por objetivo analisar se os professores do ensino regular municipal de 1º ao 5º ano da cidade de Tupanatinga – Pernambuco dispõem de formação continuada baseado nos princípios de educação para todos visando uma sociedade inclusiva. A problemática fundamentou-se em averiguar se os professores estão preparados pedagogicamente para receber alunos com deficiência e proporcionar-lhes desenvolvimento cognitivo. Para tanto, utilizou-se abordagem qualitativa com enfoque descritivo, pois esse tipo de pesquisa permitiu maior riqueza interpretativa dos dados. Assim, foi aplicado técnicas qualitativas no qual foi possível responder aos objetivos e ao problema desse estudo.

PALAVRAS CHAVE: Formação. Pessoa com deficiência. Inclusão.

Seguindo essa linha é importante descobrir se além de inseri-los, esses educandos¹ estão tendo oportunidades de desenvolver suas habilidades através de práticas pedagógicas inclusivas, conjecturando se as leis estão sendo aplicadas efetivamente e se os professores dispõem de formações continuadas que lhes possibilitem lecionar com mais segurança e motivação.

Assim, ao analisarmos os dados do Censo Escolar de 2014 em relação ao ano de 1998 percebemos um crescimento expressivo nas matrículas da educação básica, em todo território brasileiro. O percentual de inclusão sobe para 93% em classes regulares de ensino. Esse foi um dos pontos mais importantes em analisar se os professores estão preparados pedagogicamente para atender essa demanda com qualidade, visto que, mesmo após várias conquistas legais, ainda vivem à mercê de um sistema escolar egoísta, cheio de falhas e inseguranças.

Interposta à relevância que poderia alcançar esse estudo, optou-se por realizar essa pesquisa através da análise profunda das formações continuadas, com bases nas propostas inclusivas oferecidas aos professores das escolas públicas regulares de Tupanatinga utilizando professores e gestores como fonte de informação buscando compreender e explorar o fenômeno estudado para que seja possível responder à pergunta **problema** central dessa investigação que é: **os professores estão preparados para garantir a inclusão dos alunos com deficiência em uma sala regular de ensino, proporcionando acesso, permanência e aprendizagem significativa assim como estipulam as leis?**

Dessa forma, decidido o objeto de estudo tornou-se evidente que o **objetivo geral** seria analisar se os professores estão preparados pedagogicamente para receber alunos com deficiência em uma sala regular de ensino, visando aprendizagem significativa. E os **objetivos específicos** são os seguintes: Examinar se os professores dispõem de formação continuada para atender as perspectivas de uma escola inclusiva; Identificar se a formação continuada possibilita aos professores aprimorarem suas práticas inclusivas; Averiguar se o município oferece cursos ou capacitações com propostas inclusivas.

A discussão sobre formações de educadores inclusivos teve início a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, na década de 90. Desde então foi colocado em questão as habilidades e as competências que um professor inclusivo precisa possuir para atender as necessidades educacionais especiais.

O referido documento traz significativas reflexões, entre elas pode-se destacar: a competência de avaliar as necessidades educacionais; adequar o currículo; obter ajuda das TIC's, acompanhar individualmente o processo de aprendizagem; recorrer à ajuda de pais e especialistas. De acordo com BRASIL (2005, p.5) "é comum observarmos no cotidiano escolar mitos e distorções em relação ao processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. Temos de nos ver e ser vistos como profissionais com responsabilidades e compromissos".

A contribuição de Brasil revela o quão é importante um novo olhar sobre a

educação inclusiva, propõe além das reformulações arquitetônicas, adesão aos recursos tecnológicos, preparo e dedicação por parte dos professores além do empenho de todo corpo funcional. Deixando de lado as crenças e mitos que rodeiam os paradigmas inclusivos. Conforme RAMOS (2010, pp. 42-43) “o preparo de todos os funcionários da escola é o que proporciona o êxito da inclusão. De nada adianta o professor ser capacitado a desenvolver seu trabalho se aqueles que estão no entorno não se apercebem do processo”.

São esses entraves que levam a concordar com NÓVOA (1995, p. 25) apud MIRANDA e FILHO (2012, p. 17) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

METODOLOGIA

Com intenção de se chegar aos resultados propostos nos objetivos dessa pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, especialmente porque esse tipo de abordagem permite uma maior amplitude e riqueza interpretativa dos dados, além de focar na subjetividade dos participantes, buscando-se compreender e interpretar os fenômenos em seus contextos naturais referentes ao processo da Educação Inclusiva em uma sala regular de ensino.

CAMPOY (2016, p.231, Apud DENZÍN e LINCOLN, 2011, p. 3): “A investigação qualitativa é uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável, materiais práticos que fazem visibilidade ao mundo.”

A pesquisa apresentou caráter descritivo, pois possibilita a descrição minuciosa das características do fenômeno relacionado ao Processo da Educação Inclusiva. Segundo TRIVIÑOS (2006, p.128), quando “uma investigação se baseia na fenomenologia, ela assume caráter essencialmente descritivo”.

De acordo com GIL (2008, p. 55), “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

A pesquisa foi realizada com os professores que atuam diretamente com alunos com deficiência e os gestores das três escolas do município de Tupanatinga, Pernambuco, Brasil, que localiza-se no interior do Agreste pernambucano, fundada em 20 de dezembro de 1963, situa-se entre os domínios das bacias hidrográficas do Rio Ipanema e do Rio Moxotó, fica a uma distância de aproximadamente de 280km da capital do estado, (Recife), seus primeiros habitantes foram provavelmente indígenas (IBGE).

Os professores e gestores escolhidos para participar desse estudo trabalham na Escola Cristo Rei e Escola Paulo Freire recebem alunos de 1º ao 5º ano, já a Escola

Eva Cordeiro Feitosa atende alunos do 1º ao 9º ano, ou seja, Ensino Fundamental I e II.

Nesse sentido, mediante a contextualização da pesquisa, podemos afirmar que toda a população foi fonte de informação e participou da pesquisa já que foi possível aplicar as técnicas a toda população de indivíduos ligados diretamente a inclusão escolar dos educandos com deficiência.

A seleção dos instrumentos é uma parte importante da pesquisa. De acordo com LAKATOS (2003, p.163), a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação”.

Com intuito de poder abranger o tema estudado, foram utilizadas técnicas que correspondessem ao método, para que os dados coletados fossem suficientes para responder aos tais questionamentos estabelecidos nessa pesquisa.

As técnicas utilizadas na pesquisa mediante relação com os objetivos e fontes de informação forma entrevistas em profundidade aos referidos professores e gestores dessas três escolas.

Para essa pesquisa é importante que seja relatado os passos que foi seguido com relação a aplicação das técnicas para recolhimento dos dados.

Antes de adentrar ao campo de estudo para aplicações das técnicas, acreditamos que seria importante apresentar os objetivos desse estudo para as escolas investigadas e para todos os participantes, pois de acordo com MINAYO (2001, p. 55): “Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vista em responder à pergunta problema e aos objetivos propostos nessa pesquisa foi feita a análise interpretação dos dados coletados através de categorias, que para MINAYO (2001) a palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] De um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Adotamos a decisão de realizar esta análise mediante categorias, já que entendemos que deste modo se oferece uma melhor visão dos resultados obtidos através de um tratamento conjunto, permitindo com isso uma melhor leitura dos mesmos, assim com uma maior clareza. Em definitivo um tratamento mais didático da informação obtida.

O processo que seguimos para estabelecer as categorias foram as seguintes: Leitura em profundidade dos dados obtidos; Agrupamentos das informações obtidas

por meio dos instrumentos da pesquisa em função de um eixo temático comum; Dar nome a esse eixo, isto é, definir cada categoria. Fruto desse trabalho temos as seguintes categorias:

A) Preparação Pedagógica B) Aprendizagem dos alunos com deficiência C) Dificuldades e Desafios para a Inclusão

Dando continuidade passaremos a analisar as informações de cada categoria:

A) Preparação Pedagógica

A análise dessa categoria nos possibilitou afirmar que os professores do referido município encontram-se despreparados pedagogicamente para exercer práticas inclusivas, e apontam que o motivo de tal insegurança e despreparo estão relacionados a falta de formações que lhes possibilitem aplicar estratégias que contribuam com a inclusão escolar. Podemos confirmar essa análise diante das respostas dos professores abaixo:

P3 “Nunca fiz nenhuma formação específica voltada para atender esse público”.

P4 “Não fui preparada para lidar com crianças com deficiência”.

Além disso, é cabível ressaltar diante das afirmações dos professores que o município até o presente momento não ofereceu subsídios para que a equipe escolar pudesse se preparar para inclusão.

Ainda complementando esse ponto categorial, destacamos que os professores não têm acesso aos cursos de aperfeiçoamento, bem assim, os gestores apontam que a falta de formações e de cursos dificultam o processo de inclusão que reflete na aprendizagem e na permanência desses alunos na sala regular. Nesse momento tivemos o apoio dos gestores:

GES1 “Não estão preparados, porque não tem formação, nem materiais adequados para esse público”.

GES2 “Os professores não estão preparados, pois não dispõem de formações continuadas nessa área”.

GES3 “Na realidade os professores atendem as necessidades de cada um como pode, pois, eles não são preparados especificamente”.

B) Aprendizagem dos alunos com deficiência

Os professores relacionam a ausência de capacitações como principal entrave para aprimorar suas práticas pedagógicas e conseqüentemente obter resultados positivos com esses educandos.

Assim, quando questionados sobre a aprendizagem dos alunos, os professores relatam o seguinte:

PROF3 “Acredito na aprendizagem significativa dos meus alunos, pois em cada momento demonstra ter aprendido algo, isso é muito significativo para mim”

PROF4 “É possível acreditar na aprendizagem desses alunos, desde que o professor seja orientado em sua tarefa pedagógica. Mas infelizmente eu nunca tive essa orientação”.

Diante desses questionamentos podemos crer que a falta de cursos de formação continuada proporciona insegurança profissional nessa equipe de professores. Assim diante da abordagem feita aos gestores escolares, eles definem que a falta de um profissional especializado dentro da escola também é um entrave a ser considerado na aquisição da aprendizagem dos educandos com deficiência. Vejamos a opinião dos Gestores 1 e 2:

GES1 “Em nossa escola já solicitamos o apoio de uma pedagoga e uma psicóloga para atender alguns alunos”.

GES2 “Na escola não tem nenhum especialista. Quando há necessidade solicitamos os especialistas que atendem na Secretaria de Assistência Social”.

C) Dificuldades e Desafios para a Inclusão

Nessa categoria apontamos que a falta de formações, acompanhamento pedagógico é mais uma vez citada pelos docentes como sendo entraves para o processo inclusivo.

PROF2 “Não temos orientação. É receber e encarar com a cara e a coragem”.

PROF3 “Não tive orientação; nem por parte da escola, tampouco por parte dos coordenadores pedagógicos”.

PROF 5 “ Não existe orientação, aqui não tem, nunca falaram nisso”.

Complementando a análise dessa categoria destacamos um fato importante encontrado nos dados de análise. A opinião da gestora quando cita a ausência das crianças com deficiência ser a resolução dos problemas da escola.

GES1 “Nós não temos problemas, porque a maioria dos nossos alunos que estão matriculados não frequenta a escola”.

A cada categoria analisada esclarecemos algumas dúvidas, como também reafirmamos algumas certezas que tínhamos desde o início da análise, pois através do levantamento desses dados conseguimos identificar um sistema escolar inseguro, com muitas reformulações a serem feitas. Assim concluímos essa análise com condições de afirmar que o município de Tupanatinga não oferece formações que abordem o sistema de ensino inclusivo.

CONCLUSÕES

Pudemos extrair dessa investigação um fato importante, pois no exato momento não se percebe a devida importância a criação de formações docentes com propostas de inclusão escolar, visando os ideais respaldados em leis, pois os alunos com deficiência estão sendo inseridos em um sistema completamente falho e despreparado para assumir a postura de escola para todos.

Assim, em relação ao **objetivo 01** que foi examinar se os professores dispõem de formação continuada para atender as perspectivas de uma escola inclusiva, comprovamos que os professores não dispõem de formações que aborde em sua temática a inclusão escolar dos alunos com deficiência em uma sala regular, visto que, esse é um dos principais motivos que ocasiona desmotivação e insegurança para esses profissionais.

No que se refere ao **objetivo 02** que foi identificar se a formação continuada possibilita aos professores aprimorarem suas práticas inclusivas levamos em conta a inexistência das formações docentes nesse município e evidenciamos a opinião da equipe docente quando diz que o despreparo e a insegurança se dá justamente pela falta de formações e cursos nessa área, bem como ausência de profissionais especializados nessa área.

Analisando as constatações referentes ao **objetivo 03** que foi verificar se o município oferece cursos ou capacitações baseadas nas propostas inclusivas, pudemos concluir definitivamente que até o momento o município não oferece cursos ou formações que possam acrescentar positivamente na prática pedagógica inclusiva.

Com isso as constatações provenientes dessa pesquisa é que os professores seguem exercendo a inclusão escola dentro das possibilidades e das realidades escolares que vivenciam diariamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Projeto escola viva: visão histórica: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 14.dez.2016, 2005.

CAMPOY, T. Metodología de la investigación científica. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este, 2016

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. Fundamentos da metodologia científica. In Fundamentos da metodologia científica. Atlas, 2003

MINAYO, de S. M. C. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares, 2012.

RAMOS, R. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. Summus, 2010.

TRIVIÑOS, A. N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-297-5

