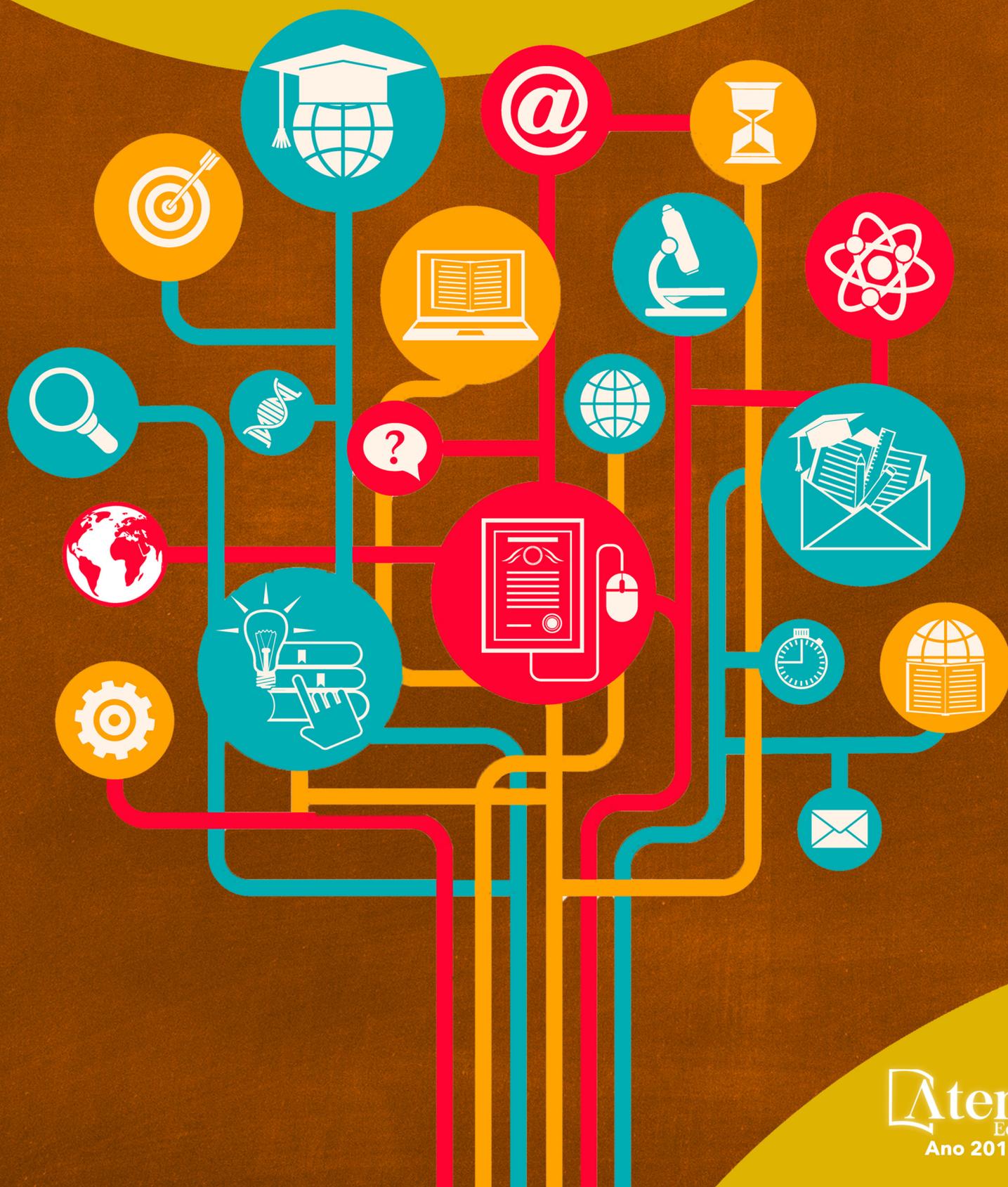


Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições

Atena Editora
2019

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-479-5 DOI 10.22533/at.ed.795191107 1. Educação. 2. Sociedade. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II.Série. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A obra “A educação no Brasil e no mundo Avanços, Limites e Contradições” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

De acordo com Feldmann e D’Água (2009, p. 196), “mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente, em uma sociedade mais igualitária e incluyente”. Mudar nesse sentido, talvez signifique reconhecer que nos espaços escolares é a diferença que faz os seres humanos iguais, ou que pela equidade temos o direito de ser diferentes.

Assim, na atualidade, a escola enquanto instituição social responsável pela aquisição do saber, principalmente, o sistematizado, deve repensar suas práticas, na tentativa de embasar-se numa perspectiva científica para desenvolver uma gama de projetos, mesmo com as dificuldades de materiais e dos profissionais.

As responsabilidades da escola vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. Como afirma Torres (2008, p. 29): uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. O que quer dizer que, a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

O Estado deve garantir o acesso à educação a todas as pessoas, sem discriminação, respeitar e valorizar a docência, assegurar formação continuada e condições de trabalho satisfatórias. E mais: as liberdades de expressão de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que devem se conjugar com as necessidades específicas dos diferentes públicos da educação, contempladas segundo a perspectiva inclusiva e laica, permitindo que a escola se adeque às necessidades e corresponda às realidades de seus estudantes. A qualidade da educação envolve cada um desses critérios e, implica um empenho à favor da promoção da equidade e da diversidade, bem como, o enfrentamento a toda forma de preconceito e discriminação.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MATERIALIZAÇÃO DA EaD NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca Tatiane Custódio da Silva Batista	
DOI 10.22533/at.ed.7951911071	
CAPÍTULO 2	12
A INTERMITÊNCIA (E GOLPES) DA (NA) DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA COMO SINTOMA DE PROPOSTA DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	
Alexandre de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.7951911072	
CAPÍTULO 3	23
A PEDAGOGIA SIQUEIRANA E O ENSINO DE QUÍMICA: O USO DA REDE SOCIAL PARA A DIVULGAÇÃO DA QUÍMICA ALÉM DO VESTIBULAR	
Lucas Peres Guimarães Rosane Maria Pinheiro da Silva Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.7951911073	
CAPÍTULO 4	33
A RELAÇÃO ENTRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL(PDI) DO ESTUDANTE E A INCLUSÃO ESCOLAR	
Luhany Ericleide Ponciano Maria Célia Borges	
DOI 10.22533/at.ed.7951911074	
CAPÍTULO 5	42
A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO DE ROBERT GAGNÉ: EXPOSIÇÃO E CRÍTICA	
Djalma Gonçalves Pereira Sandra Maria do Nascimento Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.7951911075	
CAPÍTULO 6	53
ANÍSIO TEIXEIRA COMO PENSADOR SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A TEMÁTICA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES	
Rachel Aguiar Estevam do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.7951911076	
CAPÍTULO 7	61
AS NARRATIVAS DOS <i>SABERESFAZERES</i> DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO COMO ESTRATÉGIAS NA/PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	
Elizete Oliveira de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.7951911077	

CAPÍTULO 8 75

AS VOZES DOS INTELLECTUAIS NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DA MODERNIDADE EDUCACIONAL EM SANTOS (1890-1920)

[Luiz Henrique Portela Faria](#)

DOI 10.22533/at.ed.7951911078

CAPÍTULO 9 85

CEMEFEJA PAULO FREIRE: UMA PROPOSTA SINGULAR DE ATENDIMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO INTEGRAL

[Luciana Squarizi Andrade de Lima](#)

[Mariana de Paula Motta](#)

[Ruth Gouveia Dias](#)

[Elaine Juliano Pereira](#)

[Georgina Vicente](#)

[Francisco Jaime Souza](#)

[Emídio Claro Neto](#)

[Isabel Aparecida Silva](#)

[Viviane Gomes Magdal](#)

[Maria Olmos Distler](#)

[Rosana Alves Santana](#)

DOI 10.22533/at.ed.7951911079

CAPÍTULO 10 95

COLABORAÇÃO E CRIATIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

[Adriana Clementino Mosca](#)

[Cláudia Cristina Moreira de Souza](#)

[Sílvia Cristina Hito](#)

DOI 10.22533/at.ed.79519110710

CAPÍTULO 11 104

COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO: COMO UM ENSINO MARCADO PELO RESPEITO À DIVERSIDADE?

[José Bruno Alves da Cruz](#)

[Camila Mota de Fontes](#)

[Erinalva Barbosa Franco](#)

[Nilvania dos Santos Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.79519110711

CAPÍTULO 12 116

COMO MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR COM DIFERENTES ESTRATÉGIAS: PIBID E CHARTER SCHOOLS?

[Fernanda Scaciota Simões da Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.79519110712

CAPÍTULO 13 127

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA ESCOLA

[Miriã Santana Veiga](#)

[Ezenice Costa de Freitas Bezerra](#)

[Jussara Santos Pimenta](#)

DOI 10.22533/at.ed.79519110713

CAPÍTULO 14	136
DOCÊNCIA VIRTUAL: EMANCIPAR PARA TRANSFORMAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Magalis Béssem Dorneles Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.79519110714	
CAPÍTULO 15	147
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Simone de Paula Rodrigues Moura	
Maria Aparecida Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.79519110715	
CAPÍTULO 16	158
ESCOLA FORA DA CAIXA: UMA OUTRA ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO COTIDIANO E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
Mariana de Paula Motta	
Emídio Claro Neto	
Elaine Juliano Pereira	
Eliana Camargo Horto	
Francisco Jaime Alves de Souza	
Georgina Florêncio Vicente	
Isabel Aparecida da Silva	
Luciana Squarizi Andrade de Lima	
Maria Aparecida Olmos Distler	
Rosana Alves Santana	
Ruth Gouveia Dias	
Viviane Gomes Magdal	
DOI 10.22533/at.ed.79519110716	
CAPÍTULO 17	169
FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE NA DIMENSÃO FREIREANA: PERSPECTIVAS PARA REINVENTAR A VIDA	
Evely Najjar Capdeville	
Adriana de Castro Amédée Péret	
DOI 10.22533/at.ed.79519110717	
CAPÍTULO 18	176
GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS - EXPERIÊNCIA DE UM PERCURSO FORMATIVO	
Carmenisia Jacobina Aires	
DOI 10.22533/at.ed.79519110718	
CAPÍTULO 19	192
HISTÓRICO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS	
Evania Martins Guerra	
Daniel Santos Braga	
DOI 10.22533/at.ed.79519110719	
SOBRE A ORGANIZADORA	192

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MATERIALIZAÇÃO DA EAD NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca

SME –UFG

Anápolis Goiás

Tatiane Custódio da Silva Batista

SME –UFG

Anápolis Goiás

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar se há relação entre o PNAIC e a Educação a Distância (EaD), bem como, saber sobre a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação no processo de ensino e aprendizagem nessa formação. Para isso utilizaremos como metodologia de pesquisa a análise documental, a partir de documentos orientadores e norteadores do Pacto e das ações dos docentes e a pesquisa bibliográfica, por meio de textos que tratam do PNAIC, assim como da formação de professores e dessa formação por meio da EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Pnaic; EaD.

THE CONTINUED EDUCATION OF
TEACHERS AND THE MATERIALIZATION
OF EADS IN THE NATIONAL PACT OF

LITERACY IN THE RIGHT AGE (PNAIC)

ABSTRACT: This article aims to identify if there is a relationship between the PNAIC and Distance Education (EAD), as well as to know about the use of digital communication and information technologies in the teaching and learning process in this training. For this, we will use as research methodology the documentary analysis, based on guidance and guidance documents of the Pact and the actions of teachers and bibliographic research, through texts that deal with the PNAIC, as well as the training of teachers and this training through of the EaD.

KEYWORDS: Teacher Training; Pnaic; EaD.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância no Brasil tem caminhado a passos largos e com isso consegue públicos e formas diversas de se apresentar. Acredita-se que por meio da EaD seja possível alcançar um maior número de pessoas e assim proporcionar a essas, acesso a educação, principalmente ao Ensino Superior.

Sobre essa possibilidade, Peters (2009) destaca a importância da EaD para ampliação da oferta. O autor aponta argumentos para que a EaD tenha seu espaço garantido como:

propagação da aprendizagem, possibilidade de formação continuada, aumento da demanda ao acesso à educação, de modo que a modalidade apresenta alguns elementos que proporcionam maior adaptação ao estilo de vida e necessidades dos indivíduos que recorrem a ela.

Para BELLONI (2005), a Educação a distância tem demonstrado cada vez mais sua importância e sua necessidade nas organizações educativas, não sendo apenas uma modalidade para atender a demanda, mas para realizar funções importantes, de modo especial no ensino pós-secundário, na educação de adultos, que abrange o ensino superior regular e na formação contínua.

Assim, propomos essa temática com vistas a expressar o que pode ser percebido na política pública para a EaD e que lança mão das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, bem como, da EaD para seu alcance e projeção nacional. Para tanto, buscamos observar e analisar neste trabalho, o PNAIC, a utilização da EaD, e como essa modalidade é apresentada e utilizada no processo de formação de professores e gestores que atuam na fase de ensino a que se destina o Pacto.

De modo que utilizaremos como metodologia de pesquisa a análise documental, que para Triviños (1987), permite que o investigador reúna diversas informações em vários documentos. Para ele é um estudo descritivo e fornece a possibilidade de reunir maiores informações sobre leis educacionais, processos e condições escolares, planos de estudo, etc. Lakatos e Marconi (2003) acreditam ainda que a pesquisa documental possui como característica a fonte de dados, pois estão restritos a documentos, escritos ou não, compondo as chamadas fontes primárias e secundárias. A pesquisa documental neste trabalho se dá a partir de documentos orientadores e norteadores do pacto e das ações dos docentes, pesquisa bibliográfica, por meio de textos, artigos e dissertações que são encontradas e que tratam do assunto em específico, assim como, da formação de professores e da formação de professores por meio da EaD.

Para adentrar ao tema da pesquisa é preciso observar e traçar o caminho percorrido pela EaD e pela formação de professores até chegarmos ao que propõe o programa. Portanto, este texto será apresentado em pontos básicos que estão relacionados em sua essência, inicialmente buscamos apresentar a EaD e suas contribuições para a formação de professores, na sequência falamos sobre o PNAIC e sua trajetória na formação dos alfabetizadores, e no terceiro momento nos propomos a apresentar dados da investigação documental e metodologias utilizadas no Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade Certa, que se relacionam a EaD buscando saber se a formação de professores nesse programa tem perpassado por essa modalidade, concluindo com o que foi observado e apropriado pelos documentos e direcionamentos dessa política.

2 | A EAD E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para entendermos como a modalidade de EaD se constituiu na forma atual, torna-se importante traçar a gênese da mesma, recorrendo ao histórico da EaD no Brasil, tendo como base diferentes autores que discorrem sobre o assunto.

Belloni (2005) afirma que os principais elementos constitutivos que diferenciam a modalidade a distância da presencial é a ‘descontiguidade’ espacial entre professor e aluno, a comunicação mesmo com a separação no tempo e mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição.

Trocas de mensagens escritas entre mestres e discípulos distantes por meio das correspondências ocorridas na Antiguidade, e em locais como Grécia e Roma, se apresenta como uma forma de EaD (SARAIVA, 1996). Por isso, estudiosos consideram a Educação a Distância como modalidade de ensino, sem uma data exata de quando a mesma se iniciou.

Para Saraiva (1996), as cartas também tinham sua função informacional científica ou pessoal, pois algumas podiam ser destinadas à instrução, fazendo assim o uso da EaD, por meio de cartas e dos sistemas de correios.

Sendo possível perceber a expansão da EaD a partir das primeiras escolas por correspondência, com cursos de ensino de línguas, cursos de contabilidade ou de extensão universitária, que se ampliaram em países como a Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Suécia (Saraiva, 1996).

Portanto, para Oliveira (2006),

Com o aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilização dos meios de transporte e com o surgimento do rádio e, posteriormente, da televisão iniciou-se uma fase de expansão pelo mundo da EaD, ou da Teleducação (tele – do grego – distância), como alguns autores, como Dias Bordenave e Demo, preferem se referir a essa modalidade (OLIVEIRA, 2006, p. 01).

Desta forma, fica evidente que a EaD surge bem antes da internet. E Abreu (2016) apresenta uma imagem com uma abordagem sobre os aspectos evolutivos da Educação a Distância:

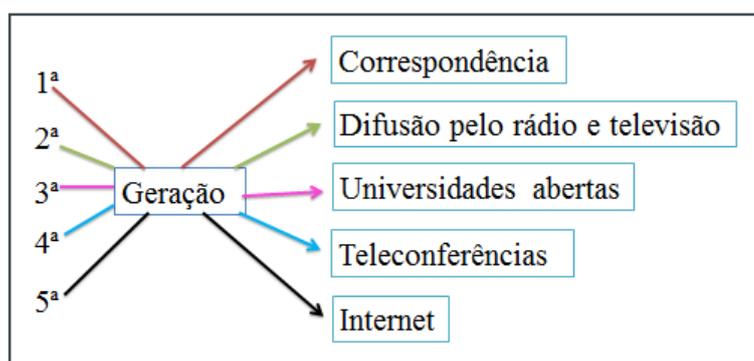


Imagem 1 – Gerações de EaD.

Fonte: Elaborado por ABREU A. C., 2016.

Abreu (2015) baseia-se em Moore e Kearsley (2007) que trazem cinco gerações de Educação a Distância: 1ª geração - teve seu acontecimento com o apogeu da correspondência; 2ª geração - ocorreu o ensino por meio da difusão pelo rádio e televisão; 3ª geração - caracterizada pela inventividade de uma nova modalidade de organização do sistema educativo; 4ª geração - início de cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores; e a 5ª geração - que se define no acontecimento do ensino e aprendizagem com base em tecnologias da internet (MOORE e KEARSLEY, 2007. p. 36).

Neste sentido, Lima (2014) aponta que os autores não tratam de uma nova tendência em curso, “do uso de mídias ou dispositivos móveis, que traz a ubiquidade, junto com a mobilidade” (LIMA, 2014, p. 15), já que os conteúdos do curso a distância, através do celular ou do tablete podem estar sempre com a pessoa.

Para chegarmos ao que conhecemos hoje como Educação a Distância, a disseminação e o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação foi um grande marco na década de 1990, incentivando distintas universidades a ofertarem cursos à distância (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

Em 1992, o Ministério da Educação propõe discussões e cria a Coordenação Nacional de EaD no organograma do MEC. Em 1995 foi criado, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o primeiro curso de graduação a distância, Pedagogia de 1ª a 4ª série, que era oferecido para professores da rede pública estadual e municipal. A partir desta data, diversos cursos na modalidade a distância são oferecidos por várias instituições de ensino. Em 1996 a EaD foi legalmente estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e, em dezembro de 2005, foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no Diário Oficial da União (SGANZERLA, 2002; SOARES, 2002).

No Brasil, a EaD está regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, publicado no D.O.U. (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998/ o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998), tendo sua normatização definida pela Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). A Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu.

A LDB (Lei 9.394/96) também concedeu avanços para EaD. O artigo mais expressivo é o de n.º 80, que estabelece incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância. Abreu (2015) afirma que pode ser destacado neste artigo da LDB e nos seus respectivos parágrafos e incisos, é que a lei reconhece a modalidade de educação a distância e cria diversas possibilidades para o fortalecimento e espaço da EaD dentro do contexto educacional. Determina que, no Brasil, a EaD terá uma regulamentação própria e também responsabiliza a União pelo credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade.

A LDB (1996) defende ainda a qualificação dos profissionais da educação e, prevê que os professores admitidos deverão ser formados em nível superior. No artigo 87 da lei, reforça a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais,

determinando que “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (LDB, 1996, p.26).

Temos observado, que a modalidade de Educação a Distância tem avançado e ampliado à oferta de cursos superiores e também tem sido utilizada para a formação de professores, seja em sua graduação, pós-graduação ou mesmo na formação contínua, na forma de cursos que devem abranger temas que irão contribuir para o trabalho do docente em sua prática na sala de aula.

Essa é a proposta do pacto, um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), com a obrigatoriedade de que as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental sejam alfabetizados. Por isso, a importância e relevância do estudo dessa política e de suas abordagens para a formação dos professores que atuam nessa fase de ensino.

3 | O PNAIC E SUA TRAJETÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como destacado acima, o PNAIC, surgiu visando estabelecer mecanismos para a execução da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental¹. Sendo oficializado a partir da publicação da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 no diário oficial da união, firmando parcerias com os entes municipais e estaduais, fortalecendo o compromisso estabelecido em 2007 por meio do “Planos e Metas todos pela Educação”. E embasado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Os documentos orientadores do PNAIC (2013) ressaltam que o programa surge com o objetivo de alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças das escolas municipais e estaduais, das zonas urbanas ou rurais, buscando oferecer condições de materialização para a formação continuada dos professores alfabetizadores, como um instrumento de capacitação docente, no sentido de propiciar a este o conhecimento de diferentes teorias de aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, possibilitando situações de reflexão coletiva analisando como vem desenvolvendo seu trabalho, e, consecutivamente ser capaz de possibilitar metodologias adequadas à realidade de cada turma ou aluno.

Para tanto apresenta uma proposta de integração entre os entes federativos, capazes de assegurar a estruturação para essa formação, onde são oferecidos materiais e referências curriculares e pedagógicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), além de bolsa de estudos, que até 2016 eram estendidas á todos os integrantes do programa. A parceria entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, segundo o Documento Orientador do PNAIC (2017) busca, promover a cooperação

1. MEC e CNE buscam acordo sobre o ciclo de alfabetização, pois na Base Terceira versão do documento prevê que ciclo se encerre no 2º ano do Fundamental.

federativa e apoiar a constituição de equipes de coordenadores vinculados às redes de ensino para que estas assegurem o acompanhamento das ações do programa e avaliem a aprendizagem dos estudantes.

O Art. 5º da Portaria nº 867/2012, apresenta-nos os cinco objetivos do pacto, entretanto, para a análise que este artigo propõe nos limitaremos ao quarto objetivo: “Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (Brasil, 2012, p. 2), buscando a efetividade dos objetivos a portaria citada anteriormente dispõem nos artigos sexto e sétimo, diretrizes para a formação de professores pelo PNAIC, onde enfoca a qualificação do trabalho docente para alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental, no qual todos os professores participantes do programa, tanto das redes estaduais quanto municipais que lecionam em turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental regular, devem participam dos cursos de formação continuada, aplicados pelos formadores e orientadores de suas redes de ensino.

O Documento Orientador do programa para a versão 2017/2018 apresenta alguns números importantes sobre sua trajetória, na formação de professores, afirmando que:

O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. (BRASIL, 2017, p. 3/4)

Ainda de acordo com esse documento, a profissionalização e a valorização docente, perpassa pela formação continuada, logo sob essa vertente buscando abranger um número maior de profissionais, no ano de 2017 o programa foi estendido aos professores e coordenadores da ED. Infantil e coordenadores e mediadores do programa Novo Mais Educação.

A proposta apresenta a valorização e formação do professor como um dos principais mecanismos para o êxito educacional, entretanto, o fato apresentado não condiz com a prática, já que o discurso presente nos documentos de políticas para a área, de acordo com (Wonsik e Carvalho, 2012) destaca que dentre os pressupostos de valorização associados à precarização do trabalho docente, estão à carreira, jornada de trabalho e o salário. Nesse quadro damos ênfase à versão do PNAIC 2017/2018, que traz a formação do professor como valorização profissional, mas que ao mesmo tempo precariza o seu trabalho, uma vez que nessa versão se extingue o pagamento de bolsas ao coordenador pedagógico, ao professor alfabetizador e ao mediador do programa Novo Mais Educação, suprimindo o paragrafo único do artigo sétimo que dizia:

O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios

Desde o ano de 2015 e 2016 o PNAIC, veio mudando sua configuração, não apenas em sua materialização em relação aos momentos de formação, mas, também em se tratando das ferramentas utilizadas. A proposta em 2013 pautou-se em formações presenciais, com a utilização do SIMEC pelos professores alfabetizadores, entretanto, devido a alguns percalços, aventurou-se por momentos semipresenciais, onde as atividades eram realizadas por meio dos materiais impressos e encaminhadas via e-mail. Já em meados de 2016, optou-se por desenvolver algumas atividades a distância, com a utilização do Moodle, possibilitando mais “flexibilidade” de horário a esse profissional para a realização de suas atividades, Dessa forma, acreditamos que muito ainda há para se refletir sobre o PNAIC e a formação de professores, principalmente no que se refere a EaD.

4 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO PNAIC E SUA RELAÇÃO COM A EAD

Nesse tópico, nos propomos a falar a respeito da investigação documental, bibliográfica e virtual, além das metodologias utilizadas no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, e que se relacionam à EaD buscando saber se a formação de professores pelo PNAIC tem perpassado por essa modalidade.

O programa inicia em 2013 com a seguinte orientação: “No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em curso presencial” (BRASIL, 2014, p. 2). De acordo com as diretrizes determinadas por este documento, o programa deveria se efetivar de forma presencial, entretanto, o mesmo documento evidência as atividades a serem realizadas no SISPACTO.

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto. (BRASIL, 2014, p. 2).

Conforme os documentos analisados, o Programa inicia com uma proposta de formação presencial, no entanto, propõem ações desenvolvidas no SIMEC, além de momentos de estudos extraclasse, obrigatoriedade de envio de atividades e relatórios via e-mails e acompanhamento de orientações nos grupos e WhatsApp. Dessa forma compreendemos que desde o início, mesmo ainda não perpassando pela EaD, o PNAIC utilizou das ferramentas tecnológicas para a materialização de suas ações, nesse quadro, cabe destacar Corrêa (2007) que evidência as ferramentas síncronas e assíncronas, sendo as primeiras, aquelas em que os participantes estão conectados no ambiente simultaneamente, e as segundas, onde os interlocutores interagem no

sistema em tempos diferentes, de modo que é possível observar a utilização de ambas na proposta do programa.

O documento orientador para 2014 destaca que, “Constata-se que, em relação a 2013, houve um acréscimo de 40 horas, que deverão ser dedicadas às atividades de reforço dos conteúdos de Linguagem, presenciais e não presenciais” (p. 04). Logo, a partir de 2014, objetivando o estudo do material impresso, oficializaram-se os momentos de estudos não presenciais. De acordo com os relatórios de formação local, as ferramentas tecnológicas, não contribuíram muito, uma vez que, muitas orientadoras alegaram não terem recebido feedbacks das mensagens e ou das tarefas enviadas. Refletindo sobre os conceitos abordados pela autora citada acima, destacamos que um dos fatores responsável por este resultado, pode ser a utilização de ferramentas assíncronas, já que estas não possibilitam troca de informações em tempo real.

No ano de 2015, sobre as atividades não presenciais, o documento orientador, aponta que “Os professores alfabetizadores foram orientados na realização de atividades não presenciais como leituras, estudos, planejamentos e reflexões quanto à prática pedagógica”. (BRASIL, 2015, p. 03), Já segundo relatórios de 18 orientadores de estudo de um município, nesse momento houve um aumento nas atividades extras a serem realizadas e ampliação da carga horária buscando legitimar as atividades não presenciais.

Em 2016, o programa criou o Comitê Gestor Estadual e inseriu o coordenador pedagógico. Segundo relatórios encaminhados a uma formadora regional do programa, os materiais impressos referente à formação de 2016, não foram completamente estudados.

Buscando uma resposta para os questionamentos apontados por essa pesquisa dedicamos um tempo a mais, estudando os relatórios supracitados, e ao planejamento de duas formações regionais, onde foi possível identificar que em uma busca “desesperada”² para cumprir com o protocolo exigido pelo sistema, a instituição responsável pela formação nesse estado, propôs uma formação aligeirada, a distância com a utilização do Moodle Ypê, pelas formadoras regionais e orientadoras locais, bem como a utilização de email para os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. Os relatórios de formação evidenciavam grandes expectativas em relação a esses recursos, até porque, a própria comunicação saía de um modelo assíncrono e adentrava uma situação síncrona, propiciando comunicação e troca de informações em tempo real, que poderia ser possibilitado por meio dos chats no sistema moodle.

Contudo, segundo os relatórios, essa foi uma experiência negativa, uma vez que, não houve formação específica para os usuários do ambiente virtual, ficando este estagnado e o trabalho realizado pela utilização de e-mails foi moroso, no sentido de estabelecimento de diálogos, o que dificultou a efetividade da proposta desse módulo destinado a EaD.

Em 2017, o programa continuou com o uso dos meios virtuais, os documentos

2. Termo utilizado por uma formadora local em um dos relatórios enviados a uma formadora regional

pesquisados informaram que o Moodle foi delimitado apenas aos formadores regionais e que para tais foram disponibilizados tutoriais de uso desse ambiente, além das orientações por email e whatsapp, bem como o assessoramento de um técnico responsável pelo ambiente.

O material para os formadores locais e professores do programa Novo Mais Educação “será apresentado em formato digital [...] o MEC disponibilizará em portal próprio materiais liberados/licenciados por instituições diversas ou elaborados pelo PNAIC. (BRASIL, 2017, p. 19). Contudo, nessa versão o professor alfabetizador não tem acesso nem ao Moodle ou ao SIMEC, suas atividades semipresenciais são oportunizadas via e-mail, as devolutivas acontecem da mesma forma e a interação entre formador e alfabetizador pelo WhatsApp.

A partir dessa discussão, destacamos um elementíssimo para o processo de ensino e aprendizagem: o diálogo, que nesse contexto se materializaria por meio das ferramentas digitais e tecnológicas (síncronas e assíncronas). Muitos estudos vêm demonstrando o avanço na EaD após a adoção destas ferramentas, entretanto, não passam de instrumentos disponíveis nos ambientes virtuais, o êxito ou o fracasso, está na mediação e na intencionalidade de sua utilização bem como, na capacitação daqueles que estão ou estarão a frente ou em meio ao processo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Após as análises aqui apresentadas, percebemos a urgência em atuações que visem realmente garantir a alfabetização das crianças de nossa nação, compreendemos também a proposta do PNAIC, como uma importante ação na busca desse objetivo, entretanto, foi possível visualizar o quanto esse Programa, enquanto uma política pública vem se perdendo em meio ao seu ciclo de consolidação, já que na materialização e no monitoramento, não tem conseguido ao longo dos últimos três anos efetivar-se de maneira coerente e condizente, nem mesmo com os calendários escolares.

Todavia, a respeito da investigação documental sobre os ambientes, sites, recursos, ferramentas e metodologias utilizados no PNAIC, e que se relacionam à EaD buscando saber se a formação de professores pelo programa tem perpassado por essa modalidade, percebemos que o processo, ainda não vivencia a EaD em sua plenitude, mas, que perpassa por uma modalidade semipresencial, Moran (2010, [n.p.]) focaliza que:

A educação a distância está modificando todas as formas de ensino e aprendizagem, inclusive as presenciais, que utilizarão cada vez mais metodologias semi-presenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos. EAD tem significados muito variados, que respondem a concepções e necessidades distintas.

Assim, cremos que a referida modalidade vem ganhando espaço e que devido aos

muitos entraves vivenciados pelos profissionais da educação e dentre eles o tempo, a EaD, continuará conquistando seu espaço, no âmbito da formação continuada de professores e mediante a trajetória do PNAIC, até aqui vemos possibilidades, deste ou de novos programas federais serem implementados sobre as bases da modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. *Peculiaridades e perfil dos estudantes de cursos superiores a distância no primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014)*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás.

BRASIL. *Ministério da Educação. Documento Orientador PNAIC – versão 2013*; disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação Documento Orientador PNAIC versão 2014*. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação. Documento Orientador PNAIC versão 2015*. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação. Documento Orientador PNAIC versão 2016*. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação. Documento Orientador PNAIC versão 2017*. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. *Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013 Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

_____. *Ministério da Educação. Orientações para Preenchimento do SISPACTO* Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticias/alfabetizadores> acessado em 27/12

BELLONI, Maria Luiza. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n1/10.pdf>>. Acesso em: 30 de Mar. de 2015.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. LAKATO, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distancia: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

CORRÊA, Juliane. *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto alegre: Artmed, 2007.

LIMA, D. C. B. P. PRODUTO 2 - **Documento contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012**, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade-Educação a distância na educação superior, 2014.

MORAN, José Manuel. **Propostas para Melhorar Nossa Educação à Distância**. [S.l.], 2010. Disponível em: Acesso em 10.05.2011.b

OLIVEIRA, G. M. S. de. **A educação a distância no contexto educacional brasileiro**. Cuiabá. / NEAD/UFMT - 2 2006. Disponível em: <http://uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf>. Acesso em: 10 de Abr. de 2015.

PETERS, OTTO. **Educação a Distância em Transição: Tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27. Disponível em:<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 07 de Abr. de 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

SILVA, Solonildo Almeida da. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na Uece. Dissertação. Uece, 2003**. VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. *A universidade superior no Brasil: o Ensino Superior a distância no País*. Tubarão: UNISUL, 2003.

WONSIK, Ester Cristiane; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/147.pdf> Acessado em 29 de dez. de 2017.

A INTERMITÊNCIA (E GOLPES) DA (NA) DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA COMO SINTOMA DE PROPOSTA DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Alexandre de Castro

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-
UEMS.
Paranaíba/MS.

RESUMO: A presente comunicação é resultante de leituras, discussões e reflexão provenientes das disciplinas de Metodologia das Ciências Sociais e História da Educação e do Ensino de Sociologia no Brasil do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/Unesp Marília a respeito da intermitência da presença da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Ao abordarmos, historicamente, a presença da Sociologia como disciplina regular no ensino brasileiro, notamos que a partir da publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Sociologia sofre novo ataque com o cerceamento de sua presença nos currículos, até mesmo a possibilidade de deixar de ser ministrada no Ensino Médio brasileiro, mas que tal fato está inserido numa proposta maior. Numa revisão bibliográfica no sentido de aprofundarmos nossa argumentação ficou claro que a reforma do Ensino Médio em marcha hoje no Brasil faz parte de um projeto educacional mais amplo, portanto falamos do ensino como um todo, no sentido de atender políticas educacionais voltadas ao interesse econômico em detrimento de uma educação de qualidade e emancipadora, projeto este colocado em

marcha pelo programa neoliberal a partir dos anos 1980. Confirma nossa argumentação a aquisição de vários institutos educacionais pela empresa conhecida como Kroton, realizando negócios de bilhões de reais na transação no âmbito da educação superior e básica.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Sociologia. Ensino. Neoliberalismo.

THE INTERMITTENCE (AND COUPS) OF THE (IN) SOCIOLOGY DISCIPLINE IN BASIC SCHOOL EDUCATION AS A SYMPTOM OF THE PROPOSAL OF THE NEW BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: This communication is the result of readings, discussions and reflection from the disciplines of Methodology of Social Sciences and History of Education and Sociology Teaching in Brazil of the Degree in Social Sciences / Unesp Marília regarding the intermittence of the presence of the discipline of Sociology in the school curriculum. As we have historically considered the presence of Sociology as a regular discipline in Brazilian education, we note that since the publication of Law No. 13.415, of February 16, 2017, Sociology undergoes a new attack with the curtailment of its presence in the curricula, even the possibility of not being

taught in Brazilian High School, but that this fact is part of a larger proposal. In a bibliographical review to deepen our argument it was clear that the reform of High School in Brazil today is part of a larger educational project, so we speak of teaching as a whole, in order to meet educational policies focused on economic interest to the detriment of a quality and emancipatory education, a project that was set in motion by the neoliberal program from the 1980s. Our argument is confirmed by the acquisition of several educational institutes by the company known as Kroton, conducting business of billions of reais in the transaction in the scope of higher and basic education.

KEYWORDS: Educational politics. Sociology. Teaching. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.

(MARX, 1978, p. 329).

Nossa epígrafe, mencionada a partir do *18 Brumário de Luís Bonaparte (1978)*, onde Marx relembra Hegel, para então analisar o golpe de estado perpetrado por Luís Bonaparte anos depois do Bonaparte mais famoso ter transformado a França num Império, também por intermédio de um golpe, ou seja, Luis é a farsa, da qual seu tio havia sido a tragédia, serve muito bem como comparação ao que aconteceu e tem acontecido com o ensino da Sociologia entre nós.

Sem exageros, pois a comparação é feita a partir de um olhar das Ciências Sociais no sentido da desnaturalização dos fenômenos sociais, fenômenos muitas vezes tomados como necessários, triviais e até mesmo naturais, o ensino da Sociologia na educação básica brasileira acaba de sofrer mais um golpe.

Na trilha da intermitência da disciplina de Sociologia com referência em Silva; Santos (2010) destacamos três fases distintas desta luta: a primeira pela institucionalização como disciplina obrigatória; seguido de um retrocesso com sua retirada dos currículos quando perde seu caráter de disciplina obrigatória e novamente sua reinserção como disciplina no Ensino Médio brasileiro.

É nesta terceira fase que percebemos, por intermédio da publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, onde estão contidos os objetivos da Base Nacional Comum Curricular que, não só a Sociologia, bem como a educação brasileira é alvo de uma nova política educacional com propósitos mercantis em detrimento de uma educação emancipadora.

A preocupação primeira, em analisar o papel da disciplina de Sociologia neste novo contexto de reformas, acabou por demonstrar que está em marcha uma política educacional com conotação bem mais ampla ao invés de simples mudança de currículos ou cargas horárias.

1 | A INTERMITÊNCIA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA BRASILEIRA

Antes mesmo do início da argumentação se faz necessário relembrarmos os vários golpes sofridos pelo ensino da Sociologia no Brasil. Embora discorreremos a respeito da intermitência do ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio, defenderemos a ideia de que o golpe agora é mais abrangente e se dá contra a Educação como um todo do qual a Sociologia é parte.

Silva; Santos (2010) estabelecem três fases nas quais podemos entender esta trajetória da Sociologia no interior das reformas educacionais no Brasil. Uma primeira etapa, período delimitado entre os anos de 1891 a 1941, os autores descrevem como a Sociologia inicia sua institucionalização no Ensino Médio. A primeira proposta neste sentido se dá com a Reforma Benjamin Constant em 1891, porém retirada logo em seguida pela Reforma Epiácio Pessoa.

Primeiro golpe?

No entanto, na ebulição política que marcou o Brasil, e em particular a cidade de São Paulo nos primeiros anos do século XX, é criada, em 1933 por influentes figuras da capital, a Escola Livre de Sociologia e Política na capital paulista no intuito de formar quadros competentes para ingressar na administração pública, além de recuperar o espaço político perdido pelos paulistanos nas Revoluções de 1930 e 1932. Outro marco importante para a Sociologia foi a criação da Universidade de São Paulo em 1933 quando Fernando de Azevedo se torna o primeiro catedrático de Sociologia na recém-criada Universidade. O período da institucionalização da Sociologia termina com a retirada da obrigatoriedade dos cursos secundários, em 1942, pela Reforma Capanema.

Já na segunda etapa elaborada por Silva; Santos (2010) tratam da ausência da Sociologia como disciplina obrigatória durante quarenta anos (1942-1982). Apesar da defesa do retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária em 1949 por Antonio Cândido, o Conselho Federal de Educação sequer listou a Sociologia como disciplina optativa em 1962. Sem esquecermos de que desde dezembro de 1961 já tínhamos nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases. Nova reforma do ensino empreendida em plena ditadura militar, conhecida como Reforma Jarbas Passarinho, a Sociologia deixa de constar nos cursos normal.

A terceira etapa aborda a luta pela “reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio” (1982-2001). A primeira vitória neste sentido se deu com a possibilidade da Sociologia como disciplina optativa pela Lei número 7.044, de 18 de outubro de 1982. No ano seguinte, já no clima da “redemocratização brasileira”, a Associação dos Sociólogos de São Paulo realizam uma manifestação em prol da Sociologia e seus efeitos já se fazem sentir em 1984, com a reinserção da Sociologia nos currículos escolares do Estado paulista. Nos anos seguintes vários outros Estados passam a inserir em seus currículos o ensino da Sociologia como foi o caso do Pará e Distrito

Federal (1986), Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (1989).

Marco importante para a Sociologia foi o ano de 1996 que, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 20 de dezembro, não só a Sociologia, bem como a Filosofia se tornam disciplinas fundamentais para o exercício da cidadania. Assim, em 1997, o governo federal lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para orientar a reelaboração curricular, trazendo as competências específicas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, orientando a renovação das diretrizes curriculares.

Mas a luta pela obrigatoriedade do ensino da Sociologia sofre nova perda. Ironia do destino da Sociologia/Ciências Sociais, a derrota veio pelas mãos de um sociólogo, então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (que exerceu a função por dois mandatos: 1995-2002) ao vetar projeto do Deputado do Estado do Paraná, Padre Roque, que pretendia em sua proposta tornar obrigatório o ensino de Sociologia nas escolas. Mas com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva o Ministério da Educação busca por profissionais ligados ao ensino para rever os PCNs. Nessa nova etapa o destaque foi para o Prof^o Amaury Cesar Moraes e sua equipe que redigiram as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), além de elaborar um Parecer:

[...] detalhado sobre a legislação educacional, desde a LDB de 1996 até as DCNEM (1998). Nesse Parecer consegue explicitar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, apenas como temas transversais. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 30).

O Conselho Nacional de Educação analisa o Parecer e vota favorável às razões apontadas pelo Prof^o Amaury Cesar Moraes tornando obrigatórias a Sociologia e a Filosofia ao menos em uma série do Ensino Médio, fato que acarretou o questionamento de vários Estados da Federação quanto a decisão obrigatória que por sua vez resolveram aguardar o CNE antes de implementar as novas diretrizes, o que só ocorreu pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando a implementação até o ano de 2011.

Da análise da trajetória da Sociologia para ser incluída como disciplina obrigatória, diríamos necessária, para o desenvolvimento e aprendizagem dos jovens, nos faz retornar as advertências do Prof^o Florestan Fernandes (1977, p. 98):

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de “educação estática”, que visa unicamente a conservação da ordem social. [...] [assim] se estabelece uma vinculação muito forte entre a defesa da estabilidade do sistema educacional brasileiro e as concepções ou os interesses educacionais que orientam as intervenções políticas e administrativas de camadas conservadoras, socialmente poderosas e influentes. Eis o corolário dessa situação: um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um “instrumento consciente de progresso social”, isto é, incapaz de proporcionar uma “educação dinâmica”. (grifos do autor).

E a advertência do Prof^o Florestan Fernandes, nos anos 1970, é de uma atualidade imprescindível àqueles que dedicam sua vida profissional ao ensino da Sociologia enquanto disciplina transformadora. Intervenções de natureza conservadora (podemos

citar escola sem partido) e interesses travestidos de “pedagógicos”, mas com objetivos e interesses lucrativos formam parte do pano de fundo contra o ensino da Sociologia atualmente no Brasil.

2 | O FOMENTO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PERVERSA NO BRASIL

Citamos novo ataque pelo qual passa nossa disciplina atualmente em virtude da publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ataque esse com dois pontos (existem outros) a serem analisados com cautela. O primeiro diz respeito à divisão do ensino em áreas de conhecimento:

Art. 35-A. A base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I – linguagem e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Essa divisão do conhecimento proposto, que por sua vez modificou parte da lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1996, não contempla o ensino da Sociologia em nenhuma de suas divisões. No parágrafo segundo do mesmo artigo trinta e cinco, letra A, está claro a possibilidade do ensino de Sociologia ficar de fora dos currículos quando prescreve que a “[...] Base Nacional Curricular referente ao ensino médio **incluirá** obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, **sociologia** e filosofia.” (BRASIL, 2017, grifo nosso). A despeito da menção “obrigatoriamente” constante do parágrafo citado, não significa que a Sociologia será uma disciplina de natureza obrigatória nos currículos, pois em matéria de lei há que se prestar muita atenção nos verbos, pois verbos indicam ação. Portanto, a palavra que antecede “obrigatoriamente” é o verbo “incluirá”. O fato de incluir a sociologia na Base Nacional Curricular não se traduz, em linguagem jurídica, de que realmente a Sociologia será disciplina obrigatória. Significa simplesmente que a Sociologia poderá (ou não) ser ministrada. O golpe perpetrado pela referida Lei é de um retrocesso perverso contra o ensino da Sociologia, pois corremos o risco de nem mesmo tê-la como forma de uma “educação estática” para lembrarmos as observações de Fernandes (1977).

A perversidade torna-se mais escandalosa quando identificamos os endereçados desta “reforma”, além dos motivos que levaram a cabo a orquestração e publicação do instituto legal do golpe contra o ensino da Sociologia e suas consequências.

No primeiro caso recorreremos ao texto *Por que a urgência da reforma do ensino médio?* Mota; Frigotto (2017) onde se encontram estipuladas as razões, de natureza ideológica para a efetivação da reforma do ensino médio no Brasil, demonstrando a estreita relação entre aprovação dos limites de gastos aprovados pela Proposta de Emenda Constitucional nº 55 e o papel da “Escola sem partido”.

Mota; Frigotto (2017) lançam a pergunta do porque da urgência do ensino médio e encontram na necessidade de eliminar “barreiras que impedem o crescimento econômico” as razões oficiais da promulgação da Medida Provisória nº 746/2016, que continha as disposições legais da Lei 13.415/2017. “E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade.” (MOTTA; FRIGOTTO, 2010, p. 357). Tal investimento em capital humano na intenção de aumentar (e melhorar) a produtividade, aliada a uma estrutura curricular que atendesse ao momento histórico da necessidade de trabalhadores treinados para o desempenho de determinadas tarefas, seria possível com a flexibilização de disciplinas eleitas para cada área do conhecimento, ou seja, a partir do momento em que o aluno escolhe sua área de estudos, as disciplinas guardarão estreita relação com sua atividade laboral, sem a necessidade de conhecer História, Filosofia e Sociologia.

Vale reforçar nossa observação anterior de que a Lei 13.415/17 menciona o Português e a Matemática como obrigatórias e afirmando que as demais disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia serão obrigatoriamente “incluídas” nos estudos e práticas do ensino médio e nenhuma referência a Biologia e a Física.

Mas de boas intenções o inferno está repleto e Motta; Frigotto (2017, p. 359) desnaturalizam as argumentações das boas intenções.

A tese de “alcançar o pleno desenvolvimento” investindo em “capacidade tecnológica” e na força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. (grifos dos autores).

Portanto, a falácia do investimento na educação para melhorar nosso desempenho produtivo não tem qualquer procedência. Quais razões de fato encontram-se na urgência da reforma do ensino médio? Necessário uma rápida análise histórica do contexto no qual estamos transitando, contexto este da nova configuração do capital a nível mundial iniciado nos anos 1980. Com isto também buscaremos argumentação para defendermos nossa ideia do golpe contra a Educação (e a Sociologia).

3 | O NEOLIBERALISMO NO BRASIL E REFORMA EDUCACIONAL

Foram os anos 1980 momento marcadamente acirrado da contraposição capital x trabalho anunciando a necessidade de enfrentar problemas e reorganizar a forma de reprodução dos mais variados seguimentos industriais na realização da mais valia tão necessária à reprodução do capital. Os sinais desta necessidade

manifestaram-se no aumento do desemprego, que em certas categorias deu-se de forma estrutural, presença da informatização nas linhas de produção, a forte tendência de dessindicalização mundial e o avanço de uma economia cada vez mais integrada em âmbito mundial.

Nesse contexto se dava a promulgação no Brasil, em outubro de 1988, de uma Constituição com forte viés social, que dentre outras importantes garantias, trazia em seu corpo uma sistematização dos direitos inerentes aos empregados e suas Entidades representativas; a universalização da Saúde; os princípios educacionais calcados em sua gratuidade e na gestão democrática, defendendo o pluralismo das ideias e a liberdade do aprender, ensinar, além da igualdade do acesso e permanência na escola.

Mas a conquista dos valores sociais cristalizados na Carta enfrentaria forte oposição em sua efetivação. Um conjunto de reformas elaboradas e colocadas em prática a partir de novembro de 1989 com receituário para países em dificuldades econômicas, para que retomassem seu desenvolvimento, elaborado nos Estados Unidos da América, impõe, dentre outras coisas, uma disciplina fiscal, a necessidade de privatizações, uma reforma tributária, abertura comercial, a desregulamentação da economia, principalmente no tocante às leis trabalhistas.

Era o denominado Consenso de Washington

A adoção parcial do receituário do Consenso de Washington, no início dos anos 1990, sob o governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), tiveram seus princípios “neoliberalizantes” aprofundados por Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) na intenção clara de alinhar o Brasil ao neoliberalismo, declarando que seu governo era o fim da Era Vargas, ou seja, da intervenção do Estado na economia.

Desde então, sucessivos foram os ataques acusatórios com relação à legislação trabalhista, sobretudo contra a Constituição Federal de 1988 de maneira geral, pelos excessos protecionistas endereçados aos trabalhadores, dificultando e comprometendo, desta maneira, o desenvolvimento industrial e sua competitividade. Razão pela qual se buscou justificar e reforçar o argumento da necessária desregulamentação do mercado de trabalho brasileiro.

Trata-se da hegemonia do “imperialismo norte-americano”.

O PIB mundial está em torno de US\$ 25 trilhões. Apenas sete países, que formam o G-7, embolsam US\$ 18 trilhões. Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Alemanha e Japão. Sozinhos, os Estados Unidos possuem US\$ 10 trilhões. Isso significa que sobram apenas US\$ 7 trilhões para a sobrevivência das demais nações do mundo, que somam mais de 180... (BETTO, 2001, p. 7).

Para que esse montante de capital financeiro possa circular com mais segurança pelo mundo, os Estados Unidos modificam sua atuação com relação à política externa, sobretudo na América Latina, o que exigiu mudança de comportamento dos donos do poder no Brasil. Ao invés de invasão pura e simples (Panamá, Nicarágua), ou patrocínio de ditaduras (Chile, Brasil), entra em campo sua diplomacia. Não por acaso

a Secretária de Estado Condoleezza Rice, durante o governo de George W. Bush (2005-2009) esteve em missão diplomática no Brasil com esse propósito: “discutir a estabilidade política e econômica na América Latina”, além de colocar à disposição destes países o necessário “apoio dos Estados Unidos da América para garantir a prosperidade econômica da região.” O recado chegara ao endereço correto: que os países abaixo do Rio Grande evitassem quarteladas e a utilização da força como atalho ao poder.

O avanço no sentido de flexibilizar assuntos ligados ao mundo do trabalho, educação, previdência e saúde foi reduzido com a chegada de Luis Inácio Lula da Silva ao poder. O presidente mais popular do Brasil lançou mão de uma política capaz de diminuir a pobreza e as desigualdades sociais por intermédio da distribuição de renda, seus programas sociais foram elogiados pelo mundo, isto tudo favorecido graças a um contexto econômico externo. Mas isso não significa que os donos do poder abriram mão da reforma do Estado no sentido de realizar e dar efetividade aos seus interesses. Aguardaram o momento para retomar os projetos neoliberalizantes atrelados aos seus propósitos. Foi com o denominado “mensalão” a oportunidade que tanto esperaram.

E, mais uma vez, a tomada do poder no Brasil, em 31 de agosto de 2016, com a destituição da Presidente Dilma Rousseff, trouxe novidade na lógica da tomada do poder em nossa história: mais uma vez “pelo alto”, mas sem quarteladas. Um golpe com apoio da classe média, insuflado pela mídia e aquiescência do Poder Judiciário. O golpe patrocinado contra a democracia brasileira nasce, mas não é seu desfecho, com as manifestações em protesto pelo aumento do transporte público na cidade de São Paulo em junho de 2013.

Com isto as políticas de caráter neoliberalizantes retornam com força ainda maior e num espaço de oito meses do governo de Michel Temer assistimos a uma escalada de investidas contra uma sociedade que busca justiça social: a definição de um teto para os gastos públicos aprovados em 13 de dezembro de 2016, o envio de reformas trabalhistas aprovadas pelo Congresso em 11 de julho de 2017, reforma previdenciária ainda em discussão, mas tudo indica que sua aprovação não se deu em virtude das proximidades das eleições de 2018 e a famigerada reforma do ensino médio publicada em 16 de fevereiro de 2017. As intenções dos anos 1980 se concretizaram e vem se concretizando a partir de 2016.

4 I REFORMA E PROJETO NEOLIBERALIZANTE PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com relação ao que nos interesse neste trabalho, a última reforma mencionada relacionada à Educação deixa evidente a perversidade contra a classe trabalhadora. Apesar das DCNEM afirmarem que as mudanças “[...] no currículo do Ensino Médio é de “interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos desta etapa educacional.” (MOTTA;

FRIGOTTO, 2017, p. 362). Ao verificarmos quem são os “sujeitos” a tese da reforma contra trabalhadores ganha força. “Na rede privada foram 1.070.358 estudantes. Estavam matriculados no Ensino Médio regular nas redes estaduais urbanas e rurais 6.459.859 alunos [...]” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 362). A perversidade consiste na negação de ensino de qualidade e conseqüentemente do acesso ao ensino superior público para a maioria dos adolescentes, mas adolescentes oriundos das classes pobres.

Analisar com mais cuidado a reforma do ensino médio, diante da nova configuração do capital a exigir, da Educação de forma geral, maior flexibilidade como faz Kuenzer (2017) só faz reforçar o que discutimos até agora.

O repúdio à maneira como a reforma foi introduzida na legislação brasileira é uma das primeiras críticas aventadas por Kuenzer (2017, p. 336) devido ao seu caráter autoritário:

[...] que orientou todo o processo, tudo em prazo exíguo, sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil.

O caráter autoritário do processo a permitir tramitação e votação “em prazo exíguo” mencionado pela autora foi a Medida Provisória. Criação do sistema legislativo italiano de Benito Mussolini, o regime brasileiro acabou importando o Instituto sob a denominação de Decreto-Lei, instrumento legislativo utilizado durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) que, na Constituição Federal de 1988, em virtude de seu desgaste, foi nominalmente repaginada como Medida Provisória. Mudou-se a denominação, mas conservou sua essência autoritária na maneira de legislar no Brasil.

Uma segunda crítica dirigida pela autora recai sobre os itinerários, um total de cinco propostas, que seria inviável, menos ainda obrigatória sua oferta numa mesma escola; inviável em decorrência da falta de estrutura das escolas públicas brasileiras com a crônica falta de laboratórios, equipamentos, bibliotecas etc., o que sinaliza que a “[...] tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnológicos [...]” (KUENZER, 2017, p. 336).

Uma última crítica a ser observada pela autora seria a redução “[...] da formação comum a, no máximo, 1.800 horas [...] e a escolha precoce [...] que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas.” (KUENZER, 2017, p. 336).

Diante deste contexto da flexibilização curricular há que se destacarem as implicações do que Kuenzer (2017) denomina de “aprendizagem flexível”. No âmbito pedagógico procederá a uma aprendizagem “aligeirada” instrumentalizando o adolescente de habilidades direcionadas ao desempenho de determinada função laboral; da perspectiva metodológica é transformar o aluno em “sujeito de sua prática de aprendizagem” responsável por controlar suas próprias atividades de aprendizagem resultando num melhor aproveitamento de suas atividades acadêmicas, potencializado

pelos recursos tecnológicos do ensino à distância.

Essa concepção metodológica desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidades de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam, com a mediação de algum orientador. A relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos. (KUENZER, 2017, p. 338).

Tais concepções pedagógicas e metodológicas estão em consonância com a Lei 13.145/2017 no sentido de favorecer grupos privados de educação, comprometidos não com a educação pública e de qualidade, mas com a possibilidade do capital avançar com sua sede de lucro, num filão que cada vez mais vem sendo explorado no Brasil, seja educação básica, bem como educação de nível superior.

Ai se encontra o fundamento dos ataques e investidas e do desmanche das Universidades Públicas brasileiras. O *modus operandi* é antigo: sataniza-se o objeto desejado pela iniciativa privada e convence, sobretudo a classe média, aliada à classe dominante (aí entra o papel fundamental da mídia), da ineficiência das Instituições acabando por “vendê-las” ao “eficiente” mercado da iniciativa privada. Quem não se lembra da Vale do Rio Doce, Telesp, Banco do Estado de São Paulo, só pra citar alguns exemplos dos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.

A bola da vez é o ensino de forma geral, fundamental, básico e superior. Atenção a uma *holding* denominada Saber, subsidiária da uma empresa conhecida como Kroton, que tem como presidente Rodrigo Galindo, realizando negócios de bilhões de reais na transação no âmbito da educação superior e básica.

Atualmente a Kroton, na intenção “[...] de aumentar sua participação no mercado de pós-graduação [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. A21) buscou parceira com a Udacity (empresa de startup do Vale do Silício) e “lançaram juntas” um curso de MBA.

Com **1 milhão de alunos no ensino superior**, área responsável por 97% do faturamento da companhia, a Kroton tem 40 mil alunos na educação continuada. Rodrigo Galindo, presidente da Kroton, diz que ela **tem potencial de crescer de 4 a 5 vezes nesse mercado**. (OLIVEIRA, 2018, p. A21, grifos nossos).

É a efetivação dos projetos dominantes gestados no contexto sócio-político-econômico dos anos 1980.

A conclusão clara é que a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de Medida Provisória é congruente e necessária para sustentar violência da PEC 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Síntese do atual panorama contido nas palavras dos autores: diante da opção política no sentido de salvaguardar interesses de rentistas, pois a PEC 55 destinada ao limite de gastos por parte do poder público nada mais é do que isto em sua essência, atrelada a uma legislação trabalhista flexível onde a realização da mais valia não encontrará barreiras nem contestações, permitindo a privatização generalizada, em particular, da Educação com único objetivo da realização do lucro em detrimento da

formação humana são os componentes do novo horizonte político.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. O sonho traduzido em realidade. Prefácio. In: MAURO, Gilmar; PERICÁS, Luiz Bernardo. **Capitalismo e luta política no Brasil na virada do milênio**. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 27 jun. 2017.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr. jun., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos econômicos e outros textos escolhidos**. Tradução José Carlos Bruni (et al.). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 323 – 404. (Coleção os pensadores)

MORAES, Amaury César. GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca da. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEN-Sociologia. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, abr. jun., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>

OLIVEIRA, Filipe. Kroton e startup do Vale do Silício lançam MBA em marketing digital. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2018, Mercado, p. A21.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; SANTOS, Mário Bispo. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

A PEDAGOGIA SIQUEIRANA E O ENSINO DE QUÍMICA: O USO DA REDE SOCIAL PARA A DIVULGAÇÃO DA QUÍMICA ALÉM DO VESTIBULAR

Lucas Peres Guimarães

Docente de Química do Ensino Médio
Mestre em Ensino de Ciências pelo IFRJ
Colégio Nossa Senhora do Amparo
Barra Mansa, Rio de Janeiro

Rosane Maria Pinheiro da Silva Fonseca

Discente do Ensino Médio
Colégio Nossa Senhora do Amparo
Barra Mansa, Rio de Janeiro

RESUMO: A Web, principalmente as redes sociais, têm possibilitado diversas formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, fazendo que a sociedade esteja vivendo conectada em grande parte do tempo. A interatividade e colaboração passaram a fazer parte do dia a dia dos usuários. As potencialidades do uso de ferramentas como redes sociais, blogs, wikis e podcasts têm sido foco de interesse de várias pesquisas no ensino de ciências. Neste trabalho, buscamos identificar na rede social Facebook e Instagram a criação de uma página “JOVEM QUÍMICA DO BEM” com o objetivo da divulgação científica que vai além dos conteúdos que são superficiais e sem significado para os alunos. As páginas, nas redes sociais, foram organizadas por uma aluna do ensino médio, que buscou apresentar o conhecimento da química de forma

atualizada, contemporânea e atraente para os jovens das redes sociais. Como resultado, percebeu-se uma grande repercussão nas redes sociais e uma maior recepção da química nos outros alunos da escola, já que as aulas foram profundamente modificadas pelo docente com o trabalho feito pela página da rede social, demonstrando um grande potencial das TIC's na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: redes sociais, ensino de química, TIC'S.

THE SIQUEIRANA PEDAGOGY AND THE TEACHING OF CHEMISTRY: THE USE OF SOCIAL NETWORK FOR THE DISSEMINATION OF CHEMISTRY BEYOND THE VESTIBULAR CONTESTS

ABSTRACT: The Web, especially social networks, have made various forms of publication, sharing and organization of information, making that society is living connected in a large part of the time. The interactivity and collaboration began to take part in the day-to-day routine of users. The potentialities of the use of tools like social networks, blogs, wikis, and podcasts have been the focus of interest of many researches in science teaching. This study sought to identify the social network Facebook Instagram and the creation of a page “YOUNG CHEMISTRY OF

WELL” with the objective of scientific disclosure that goes beyond the content that are superficial and without meaning to the students. The pages on social networks were organized by a student of the middle school that sought to present the knowledge of chemistry so refreshed, contemporary and attractive to young people from social networks. As a result it was noticed a great repercussion in social networks and greater 24 of chemistry in other students since the classes were profoundly modified by professor with the work done by the home of social networking, demonstrating a great potential of ICT’s in Basic Education.

KEYWORDS: social networking, teaching of chemistry, ICT’S.

1 | INTRODUÇÃO

A educação para a cidadania é função primordial da educação básica nacional conforme dispõe a Constituição do nosso país. Contudo, o que percebe-se na maioria das escolas de educação básica, principalmente no ensino privado, um intenso trabalho para o vestibular o que acaba perpetuando essa visão com pouca preocupação no levantamento de questões que permeiam a formação para a cidadania no educando.

Nos últimos anos temos vivenciado um rápido aumento no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade, o que influencia diretamente na educação básica. Segundo Selwyn (2003), deve-se ao fato da emergência dos computadores pessoais, internet e televisão digital. Segundo Castells (1999) a convergência desses meios faz com que estejamos vivendo em uma “sociedade em rede”.

Pode-se dizer que a emergência da sociedade ao conhecimento, implica que cada cidadão possua uma cultura digital e as aptidões de base para dispor de uma igualdade de oportunidades mais efetiva em um mundo em que se multiplicam as mediações digitais, inclusive no âmbito das relações sociais.

Nesse sentido, um estudo encomendado pelo MEC (Waiselfisz, 2007) revelou que diversas pesquisas têm mostrado os resultados positivos para a comunidade escolar da inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) nas estratégias de ensino e no ambiente escolar. Segundo os professores, o desempenho dos estudantes em diversos temas e nas habilidades consideradas básicas (cálculo, leitura e escrita, por exemplo) melhora com o uso das TIC’S. Além disso, costumam motivar os alunos resultando comportamentos positivos no cenário escolar.

Esse trabalho foi desenvolvido no 2º ano do ensino médio em uma instituição privada do município de Barra Mansa no estado do Rio de Janeiro. A Instituição em que foi desenvolvido é tradicional e confessional católica, possuindo como diretriz para o seu ensino uma prática escolar baseada nos pensamentos do Padre João Francisco de Siqueira Andrade.

Na sua fundação no século XIX, a instituição atendia as mulheres que não tinham facilidade de acesso à educação. Com a mudança desse perfil na sociedade brasileira

a pedagogia Siqueirana nas instituições de ensino também se modificou, possuindo uma visão de escola acolhedora, preocupada com a formação do cidadão e aberta a diversos níveis sócio econômicos.

É por causa desse cenário que se tornou possível o desenvolvimento de um trabalho que não visa a preparação para o vestibular. Sabendo-se que as novas tecnologias de informação e comunicação são os meios de interação mais presente entre os jovens de hoje, tenta-se fazer com que o uso destes recursos em sala de aula torne-se um apoio positivo na aprendizagem dos estudantes.

As redes sociais são um tema da moda no momento. Elas têm influenciado as práticas em muitos campos orientados pela comunicação, tais como marketing, atendimento ao cliente e jornalismo. Na educação, o hype em torno criou muita preocupação e especulação sobre como elas podem ser usados em um ambiente de ensino (Hrastinski e Dennen, 2012). As perspectivas podem variar desde estratégias formais de ensino que se valem das tecnologias e dos dispositivos eletrônicos para distribuir informação e fazer avaliações. Até estratégias menos formais, que visam a integrar efetivamente uma tecnologia, cuja utilização naturalista tem sido tão fortemente informal e orientada para o utilizador, em um ambiente escolar conhecido por suas experiências mais formais e estruturadas (Hrastinski e Aghaee, 2011).

Assim, procurou-se desenvolver uma atividade usando as redes sociais, facebook e instagram, por ser um meio de comunicação bem utilizado pela juventude na atualidade. Contém informações sobre os malefícios de que produtos de beleza poderiam causar a saúde, como os shampoos com sulfato. E ainda fornece novas opções de uso através de produtos naturais como o óleo essencial de melaleuca que é simples de ser encontrado e apresenta inúmeros benefícios a saúde capilar e pode ser usado para fabricação artesanal de shampoos, desodorante e repelente de insetos.

Dessa forma, a partir de junho de 2018, começamos a reunir e publicar no Facebook e Instagram, Jovem Química do Bem, informações que circulam pela rede sobre a relação entre a química e os cosméticos utilizados pela juventude. A implantação do ensino de química para formar o cidadão implica a busca de um novo paradigma educacional que venha reformular a atual organização desse ensino. E, nesse sentido, não basta apenas incluir alguns temas sociais. É preciso ter claro que ensinar para a cidadania significa adotar uma nova maneira de encarar a educação, modificando inclusive os meios em que ela acontece.

2 | O ENSINO E AS FERRAMENTAS DA WEB

O avanço da Web no mundo, está provocando profundas transformações na educação. Com uma nova geração chegando na escola básica, cada vez mais incluída no meio digital, é fato que essa precisa se reformular epistemologicamente. Selwyn (2007) comenta que com o surgimento dessas tecnologias colocamos alunos no centro

das atividades e supostamente facilitamos novas formas de criação e colaboração.

Hoje há muita informação circulando na rede. Muita informação sobre ciências e tecnologia. Existem blogs especializados em diferentes campos das ciências. Os avançamentos da biologia, da física e da química têm sido divulgados em diversos espaços, tanto em espaços mais formais e tradicionais, como a Revista Ciência Hoje, como através das ferramentas inovadoras, como a versão brasileira da rede de blogs ScienceBlogs. Porém, por diversos motivos, essas ferramentas não são muito utilizadas no cotidiano escolar.

Em relação às redes sociais, Bassani e Heidrich (2008), comentam que o desenvolvimento tecnológico e os softwares sociais estão alterando significativamente a maneira pela qual os aprendizes acessam a informação e o conhecimento, dialogando entre si e com o professor. As redes sociais ou rede de relacionamentos virtuais visam impulsionar as relações humanas através da tecnologia.

Nas redes sociais é muito comum a formação de comunidades virtuais que segundo Castells (1999) são definidas “como uma rede eletrônica de comunicação interativa autodefinida, organizada em torno de um interesse ou finalidade compartilhados, embora algumas vezes a própria comunicação se transforme no objetivo”. Essas ferramentas são bastante utilizadas para fazer amigos ou reencontrar, compartilhar fotos, vídeos e comentários.

3 | A PEDAGOGIA SIQUEIRANA E A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DIFERENCIADO

A educação que se dá aos alunos reflete diretamente na sociedade que se quer se formar. O ensino que se oferta a determinado nível socioeconômico deve oferecer aquilo que o ofertante ache necessário para se atingir o objetivo ao qual deseja alcançar. Nessa medida, percebemos que cada modelo educacional, quando proposto, carrega em si valores, ideias e propósitos daqueles que o propõe.

Diante disso, o que esperar de uma escola privada no Brasil? Geralmente nos mostra um ensino propedêutico, distante da realidade e desinteressante para os educandos. Contudo, uma escola que diz ter a chamada pedagogia Siqueirana carrega uma prática pedagógica de inclusão e preparo frente às demandas da sociedade.

O Colégio Nossa Senhora do Amparo, instituição privada em que foi realizada o trabalho, iniciou-se em 1871 através da fundação da Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis. A instituição inicial oferecia educação profissional para meninas de origem pobre e as preparava para serem empregadas domésticas em “casas de família”. Segundo o próprio Padre Siqueira, sua intenção era abrir uma instituição em que pudesse “educar as meninas desvalidas de proteção e amparo para que pudessem no futuro viver honestamente de seu trabalho” (Caderneta de Notas do Padre Siqueira apud HÓSTIA, 1957, p. 43).

Segundo Pereira (2016, p.17):

O ensino e a direção do estabelecimento eram feitos por Irmãs de Caridade, enquanto a reitoria e vice-reitoria eram exercidas por figuras masculinas, o reitor também deveria ser um capelão. O estabelecimento era mantido através de doações e de esmolas que o Padre Siqueira conseguia. Era sua prática solicitar auxílio para que sua obra pudesse se manter. A escola vivia de doações de benfeitores e esmolas, o padre distribuía o estatuto da escola, junto com relatórios atualizados de seu funcionamento como forma de propagandear o estabelecimento e angariar doações, e com frequência as conseguia.

Desse modo, a proposta era acolher meninas pobres da frágil vida que lhes era oferecida no Império, oportunizando moradia e educação num sentido integral até completar 21 anos. Visava ainda formá-las profissionalmente de acordo com as aptidões e o contexto histórico da época.

Pinheiro e Davi (2015) relatam que na contemporaneidade, a pedagogia Siqueirana teve que se adaptar à realidade, pois ela se difundiu em vários locais do Brasil, possuindo colégios, educandários e creches no Nordeste, Norte, Sudeste e em Angola. A proposta inicial do Padre Siqueira foi adaptando-se, ao longo do tempo, ao contexto histórico e social, sem perder o foco das ideias iniciais.

O Colégio Nossa Senhora do Amparo de Barra Mansa-RJ, local do desenvolvimento desse trabalho, foi inaugurado em 17 de Abril de 1942. No total, são cinco colégios privados no Brasil que possuem a pedagogia Siqueirana como prática pedagógica. As propostas iniciais do Padre Siqueira atendiam as necessidades da sociedade do final do século XIX, mas ao longo do século XX, estas diretrizes tiveram que ser adaptadas as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira (FERREIRA; DELGADO, 2003).

Um desafio é muito claro para aqueles que lidam com a Pedagogia Siqueirana no contexto das escolas particulares, que é o de aprofundar o ideal siqueirano na prática escolar (PINHEIRO e DAVI, 2015). Buscar perceber como essa pedagogia influencia em um contexto de classe média e alta em que cada vez mais percebe-se o individualismo e a falta de cooperação entre os educandos. Esses autores afirmam que o trabalho relatado busca também responder esse desafio, com a certeza de que não é em um ensino propedêutico e impessoal que os ideais de Padre Siqueira irão ser favoráveis.

4 | A JOVEM QUÍMICA DO BEM: O USO DA REDE SOCIAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Atualmente estamos no auge das redes sociais, grande parte das relações sociais entre pessoas, se passa virtualmente. O *Facebook* e o *Instagram* ganham destaque nesse cenário por serem redes sociais que são visitadas por milhões de usuários do mundo todo, sendo unanimidade entre os jovens, para interação social.

Dentre as inúmeras funções que essas redes sociais possuem, elas proporcionam

aos seus usuários, informação, comunicação e socialização. Essas redes proporcionam a criação de páginas que podem ser direcionadas a divulgação científica, tendo vários exemplos bem sucedidos em ambas as redes sociais.

Em uma das aulas de Química em 2018, o conteúdo que estava sendo exposto levantou a discussão da superficialidade que o conhecimento químico é exposto em sala de aula. Um dos alunos da turma se colocou com uma dificuldade de que a grande quantidade de conteúdos da química não permitia que ele pudesse entender a aplicação no seu cotidiano.

Tendo em vista esse discurso, o professor resolveu problematizar a fala do educando e buscar alternativas com a turma para que fosse sanado algumas situações. Desse modo, chegou-se a um acordo que as redes sociais poderiam ser usadas a esse favor, o interesse dos alunos era grande nessa temática.

Uma das alunas se ofereceu para desenvolver a rede social com o objetivo de divulgar a química de forma mais ampla e conectada ao cotidiano. Uma área do conhecimento que muito influencia a vida do jovem, foi assim que nasceu a jovem química do bem.

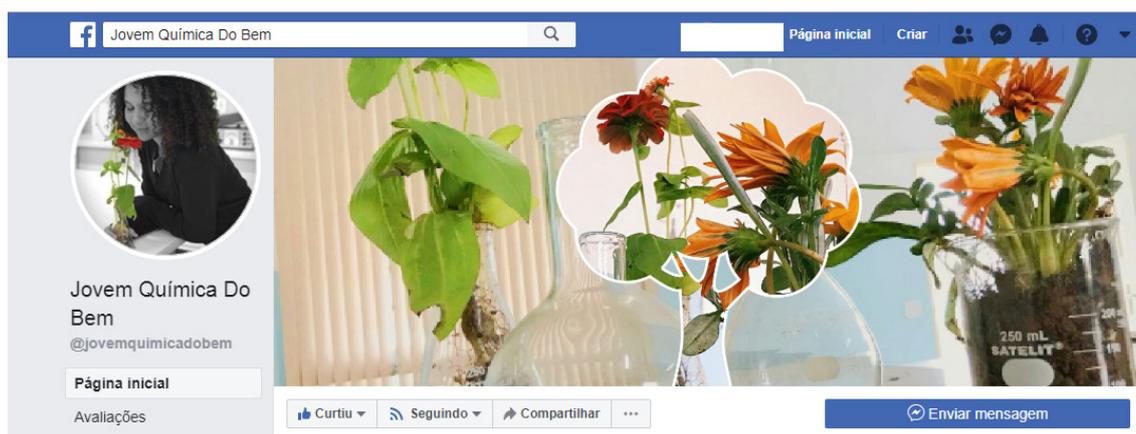


Figura 1: Visualização da página jovem química do bem no facebook



Figura 2: Visualização do perfil criado na rede social Instagram

Na conversa de desenvolvimento da rede social, a aluna se referiu que o Facebook era uma rede mais antiga que já estava sendo deixada de ser usada pelos jovens mas as pessoas de mais idade ainda estavam nela, enquanto que o Instagram era uma rede mais usada pelos jovens. A jovem química do bem está disponível nos seguintes endereços eletrônicos: <https://www.instagram.com/jovemquimicadobem/?hl=pt-br> e <https://www.facebook.com/jovemquimicadobem/>.

Todo tipo de postagem nas redes sociais seguem o objetivo de apresentar a química de forma conectada ao cotidiano e ao interesse dos jovens. São apresentadas “receitas” simples com materiais de fácil acesso para uso como cosméticos assim como postagens sobre a tabela periódica e destacando o papel das mulheres na ciência. Todo tipo de publicação é compartilhado concomitantemente no Facebook e no Instagram.



Figura 3: Publicação feita abordando receita simples para resolução de problema no cabelo, tão comum aos jovens



Figura 4: Publicação em homenagem ao dia internacional da mulher na ciência

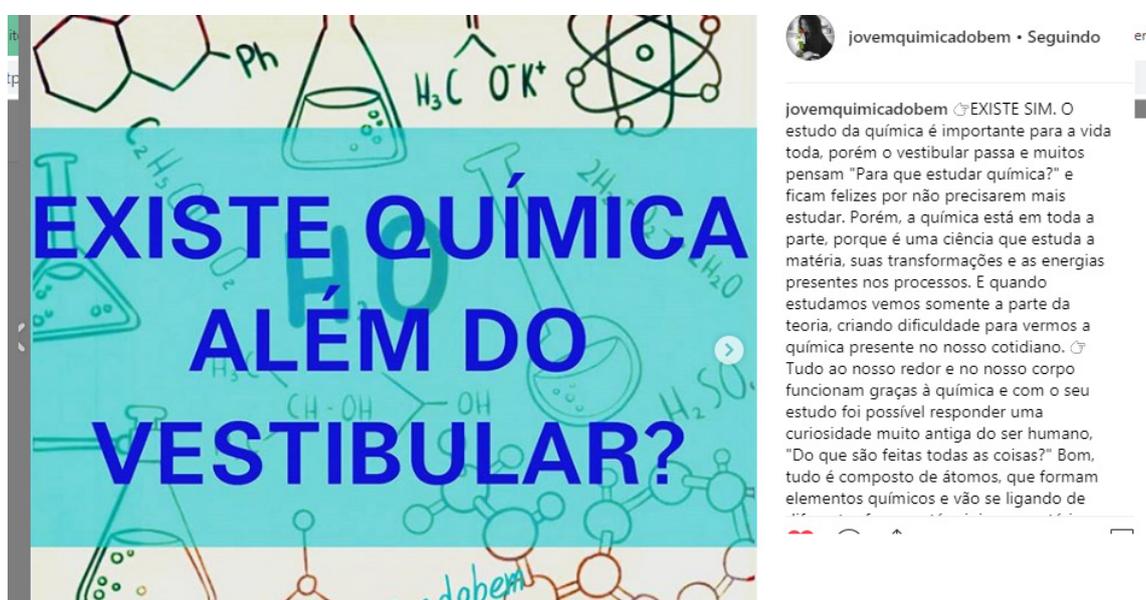


Figura 5: Publicação referente a Química além do vestibular

Atualmente no Instagram existem 125 “seguidores” e no Facebook 56 “curtidas” no trabalho que vem desenvolvendo a página jovem química do bem. Contudo, o mais importante que o número de seguidores ou curtidas está no exemplo que a aluna leva aos outros educandos e a nova visão que essa apresenta a química. Uma química conectada ao mundo do jovem que é dinâmica e do bem, ou seja, não se usa o nome da ciência em sentido pejorativo, como muitas vezes vemos no senso comum.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que já existem várias páginas do Facebook e perfis do Instagram que parecem estar destinados a compartilhar informações e conhecimentos sobre a ciência química, identificamos a possibilidade de promover outro viés em relação aos conhecimentos em química e, em ciências, de modo geral, que pudesse estar mais

próximo do ambiente de formação e de atuação do professor de química nas aulas da escola básica.

Dessa forma, a partir de junho de 2018, começamos a reunir e publicar no sítio e na comunidade do Facebook e Instagram Jovem Química do Bem informações que circulam pela rede sobre a relação entre a química e o cotidiano do jovem. Entre os assuntos difundidos contempla-se tanto o ponto de vista da aluna sobre diferentes conceitos científicos, quanto o olhar dos benefícios que a química causa no seu dia a dia. Algumas vezes são utilizadas fontes bibliográficas diversas, como livros impressos, porém a ênfase é a compilação de conteúdos digitais com a intenção de levar o conteúdo da química de forma mais contemporânea e dinâmica aos jovens, ou seja, jovem falando para jovem em um ambiente jovem, sobre química.

Um outro fato importante de ser mencionado, é o impacto do trabalho na instituição. Esse não ficou apenas no ambiente virtual. O colégio Nossa Senhora do Amparo é uma dentre várias escolas que leva o ideal siqueirano para seus educandos. O desafio dessas escolas é trabalhar a pedagogia de seu fundador nos dias de hoje, tendo em vista que Padre Siqueira viveu em outro momento histórico.

Em outros trabalhos que discutem a pedagogia siqueirana, menciona-se o fato dessa precisar ser aprofundada em ambientes de escolas particulares em que alunos são de classe média e alta. A rede social Jovem Química do Bem é uma ferramenta para a pedagogia siqueirana ainda se manter viva, tendo em vista que a mulher, a aluna, é a protagonista de todo processo e além disso é ressaltado a importância da identidade negra, do cabelo cacheado e de materiais simples, combatendo o consumismo e os parâmetros de beleza estabelecidos. Pode-se dizer que Padre Siqueira faria o mesmo nos dias atuais, sem usar de anacronismo, em sua época ele lutou contra o que estava estabelecido e deu ênfase para aqueles que não tinham o protagonismo na sociedade da época.

REFERÊNCIAS

BASSANI, P.B.S.; HEIDRICH, R. O. Corpo e tecnologia: um estudo das redes sociais na Web. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, 6, 12a, 2008.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Editora São Paulo, Paz e Terra, 1999

FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HÓSTIA, Á. de J. **O Padre Siqueira – sua via e sua obra**. Ed. Vozes, Petrópolis. 1957.

HRASTINSKI, S.; AGHAEE, N.M. How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. **Education and Information Technologies**, 17 (4), 451-464, 2011.

HRASTINSKI, S.; DENNEN, V. Social media in higher education: Introduction to the special issue.

Internet and Higher Education, 15 (1), 1-2, 2012.

PEREIRA, E. B.. **Educação de meninas desvalidas na segunda metade do século XIX: a educação profissional na escola doméstica Nossa Senhora do Amparo, Trabalho de Conclusão de Curso – UNIRIO**, 2016.

PINHEIRO, M. C.; DAVI, T. N. Pedagogia siqueirana (séculos xix a xxi): uma educação que desafia e transforma gerações. **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.22, p.1-19/2016

SELWYN, N. Schooling the Mobile Generation: The future for schools in the mobilenetworked society. **British Journal of Sociology of Education**, 24 (2), 131-144, 2003.

WAISELFISZ, J.J. **Lápis, borracha e teclado: tecnologia da informação na educação – Brasil e América Latina**. Brasília: RITLA, Instituto Sangari, MEC, 2007.

A RELAÇÃO ENTRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL(PDI) DO ESTUDANTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

Luhany Erclidean Ponciano

luhany_any@hotmail.com

Maria Célia Borges

mariacelia@ufu.br

RESUMO: A qualidade de ensino tem a ver com o modo como tratamos os potenciais e as dificuldades dos educandos, ou seja, se consideramos mais a deficiência, a debilidade e o problema, ou se valorizarmos os potenciais, as possibilidades e o empenho para intervir no desenvolvimento do aprendizado de cada estudante. O objetivo é discutir a importância do diagnóstico e da intervenção dos problemas de aprendizagem, por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e a relação deste com a inclusão escolar. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, a observação e a discussão num grupo do Pibid Gestão, na Escola Pública. Concluímos que após a sondagem sobre o nível de desenvolvimento dos estudantes e a observação das suas dificuldades, criamos metodologias, planejamentos e estratégias para que todos/as estudantes avancem e se desenvolvam sem rótulos. Entendemos que não podemos separar grupos determinados ao fracasso ou ao sucesso. Assim, a tarefa de intervir para melhorar o aprendizado pode obter mais sucesso por intermédio do PDI. Uma escola que dá oportunidade de atender

a todos/as os/as estudantes dentro de suas necessidades prioriza o avanço no processo ensino-aprendizagem da turma toda e busca ser muito mais incluyente, focando na democratização do saber.

PALAVRA-CHAVE: Plano de Desenvolvimento Individual. Ensino-aprendizagem. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O Plano de desenvolvimento individual do/da estudante é uma proposta avaliativa enviada às escolas pela Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais, subsecretaria de desenvolvimento da educação, superintendência de educação e diretoria da educação especial, como processo obrigatório e que deve ser realizado durante o ano letivo, em cada semestre pois, desse modo, é possível que se tenha sucesso no desenvolvimento do/da estudante. cremos que se o instrumento fosse usado com todos/as os/as estudantes, independentemente de estarem no grupo do público alvo da educação especial, seria possível alcançar mais inclusão escolar como também a qualidade de aprendizagem.

Inclusão não é a mesma coisa quer integrar, pois para o alcance desse ideário exige-se o entendimento das diferenças e

debilidades dos/das estudantes sem discriminar, apontar ou excluir; tem a ver com uma mudança da visão da sociedade e da educação. Desse modo, poderíamos contribuir com o desenvolvimento de todos/as os/as estudantes com deficiência, bem como aqueles/as que apresentam dificuldades de aprender, e todos/as os/as demais, para que obtivessem sucesso no desenvolvimento geral.

Pensando nesse tipo de inclusão é possível ver o PDI como um instrumento muito eficaz para conduzir a elaboração de um cronograma para trabalhar as potencialidades e as dificuldades dos/das estudantes, além de criar uma estratégia para melhorar o aprendizado, nesse caso, deve ser usado para todos/as os/as estudantes, sem exceções.

Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, a discussão do tema em um grupo do Pibid Gestão, na Escola Pública, e também consulta e análise de documentos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

A seguir, apresentamos a discussão sobre o como se dá o processo e qual o significado do PDI.

O PDI – PROCESSO E FINALIDADES

Ao se referir ao PDI é comum que haja o equívoco em tratá-lo de modo congruente com a avaliação, pois ocupa papel muito importante nessa proposta de um plano de desenvolvimento individual do/da estudante, no entanto, esse instrumento não se resume apenas à avaliação. O que se espera é que haja um percurso avaliativo de forma processual e descritiva, buscando um instrumento importante para a compreensão do processo de aprendizagem dos/das estudantes e para o planejamento da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos.

A proposta que auxilia os professores e especialistas traz a especificidade de cada passo da elaboração do documento e como deve ser preenchido (MINAS GERAIS. Documento da Secretaria do Estado), desde a identificação da escola e do/da aprendiz, até a descrição dos potenciais e dificuldades do/da estudante, seguidas do plano pedagógico para amenizá-las ou superá-las. Destarte, a observação e a avaliação representam passos importantes, pois é a partir dessas experiências que o professor vivencia com o/a estudante, é que ele poderá entender quais são suas necessidades específicas, aquelas decorrentes da sua deficiência ou apenas dificuldade e, desse modo, terá subsídios para traçar um plano de intervenção individual, para o avanço do aprendizado daquele estudante.

No caso de estudantes com cegueira, surdez, transtornos, deficiência física ou intelectual, altas habilidades ou superdotação, é possível fazer que eles aprendam com uma metodologia que atenda às suas reais necessidades. No entanto não será considerada apenas a dificuldade ou a deficiência, mas o foco deve ser para

as habilidades e os potenciais que o/a estudante apresenta, possibilitando o seu desenvolvimento.

Por conseguinte, o professor fará uma avaliação diagnóstica para evitar um olhar eivado de pré-conceitos em relação ao estudante. Além disso, é importante é conhecer o educando também em sua vida e experiências fora da escola, para isso ele deve usar a *Anamnese*, que é uma entrevista com os pais do/da estudante, para identificar as barreiras que estão impedindo ou que podem vir a impedir a aprendizagem e o desenvolvimento global do/da aprendiz, bem como a definição do que é necessário fazer para responder às suas necessidades.

Na proposta de PDI, as orientações apresentam algumas perguntas que conduzirão a conversa com a família, as quais são importantes para saber como foi a gravidez, se houve complicações, se a criança foi diagnosticada com alguma deficiência, se houve acompanhamento, como é a relação com a família, parentes e amigos, como é a comunicação, quais as experiências escolares, qual o apoio dado pela família, dentre outras.

Depois de ter feito a entrevista, é necessário que o professor utilize alguns instrumentos, tais como jogos, brincadeiras, atividades de avaliações oral e escrita, podendo utilizar outros recursos e materiais, para explicitar melhor quais são os potenciais e dificuldades do/da estudante. Nesse prisma, o professor, - com auxílio de equipe multidisciplinar como o psicopedagogo, o psicólogo ou o neurologista, dentre outros - avalia as habilidades e as limitações acadêmicas do/da estudante em todas as áreas, cognitiva e metacognitiva, motora e psicomotora, interpessoais e comunicacionais, etc.

Na avaliação cognitiva, o professor observará o conjunto de habilidades mentais necessárias para a obtenção do conhecimento sobre o mundo, esses são processos inerentes ao ser humano de absorver conhecimento e de converter o que é captado para o seu modo de ser interno, possibilitando a interação com os semelhantes e com o meio em que vive.

Dentre os aspectos cognitivos a serem avaliados temos a memória, a percepção, a atenção, o raciocínio lógico, a linguagem, o pensamento e as funções executivas; todas as funções interagem entre si, pois o ser humano é caracterizado pela sua totalidade, portanto é necessária bastante atenção do professor de como o/a estudante age e como se sobressai nas atividades avaliadas.

O professor deve saber qual o tipo de raciocínio o/a aprendiz usa para, a partir daí possibilitar-lhe o desenvolvimento de outros tipos de raciocínio. Ademais, deve observar pensa do geral ao particular, do particular ao geral, ou se ele consegue relacionar toda a lógica, se faz classificação e inclusão de classe, seriação, etc., portanto como pensa e como usa o raciocínio.

Ainda com relação ao pensamento, é importante observar se o/a aprendiz consegue ter criatividade, criticidade, se consegue analisar, sintetizar, questionar e sistematizar, além disso, é importante observar as funções executivas, através disso,

poderá saber se o /a estudante consegue se sobressair diante de algum problema a ser enfrentado.

Quanto à Metacognição, relaciona-se se a pessoa tem noção de seus processos de pensar e resolver problemas, além disso a utilização desses conhecimentos para controlar seus processos mentais.

Durante o processo de avaliação da metacognição é importante conversar com o /a estudante sobre como ele realizou a atividade, quais foram as suas dificuldades ao realizá-la, o que ele precisava saber para realizá-la, o que ele não sabia, o que era preciso saber e como ele resolveu esse problema, o que ele sentiu ao se deparar com as dificuldades e ao terminar a atividade, como ele avalia seu desempenho.

Com relação à linguagem, para desenvolvimento desse processo deve-se utilizar variadas situações que favoreçam a comunicação do/da estudante, tais como dramatizações de atividades da vida diária ou de situações de fantasia, jogos e brincadeiras diversas e contação de histórias, dentre outras. Assim observar se o padrão articulatório apresentado pela criança não corresponde à sua idade cronológica, se a fala apresenta pequenas trocas, se causam incômodo ou se há alteração do padrão articulatório por problemas orgânicos.

Por causa disso, deve-se observar se o/a estudante usa corretamente as palavras, de acordo com sua necessidade, se consegue manter um diálogo, se consegue se colocar no ponto de vista do outro, ou estabelecer trocas de ideias, se tem facilidade de listar palavra, situações, fatos e histórias, se tem visão geral ou superfocada das coisas e objetos, se tem dificuldade na fluência da fala, se apresenta gagueira.

O processo de desenvolvimento motor inicia-se no nascimento e termina apenas quando a pessoa morre. Ao longo da vida é possível realizar algumas atividades motoras a partir da idade e de como foi estimulado, dependendo desses aspectos, o professor deve observar quais atividades motoras o/a estudante realiza e quais ainda não tem capacidade de realizar. Desse modo, o professor deve observar se o/a estudante consegue flexionar, equilibrar-se, estender-se, girar, levantar, torcer, virar-se, arrastar-se, engatinhar, andar, correr, saltar em dois ou um só pé, saltitar, galopar, deslizar, escalar, rolar, desviar, rastejar, súber, descer, arremessar, apanhar, chutar, derrubar, prender, rebater, costurar, enfiar, encaixar, empilhar, recostar, colorir, escrever, fazer movimento de pinça para pegar pequenos objetos, fazer tecelagem, abotoar, digitalizar, recortar e apagar.

Além disso, cada estudante pode ter a sua necessidade de adequação postural e de mobilidade atendida, isso se o professor souber identificar os problemas existentes. A postura correta e precoce pode possibilitar suporte corporal, prevenir deformidades, favorecer a integridade da pele, melhorar as funções fisiológicas, aperfeiçoar desempenho funcional, ampliar a liberdade de movimento, possibilitar o melhor uso das mãos, melhorar o campo visual, a coordenação visomotora, a atenção, a concentração e as condições para o aprendizado, economizar energia, entre outros.

Outro ponto importante é aceitação do seu corpo, portanto é necessário identificar

por meio de uma avaliação diagnóstica, como os pais lidam com a aparência corporal de seus filhos e qual a imagem que o/a estudante tem de si, descrição pela criança de seu corpo, estando com os olhos fechados, se ele consegue discriminar e nomear partes do seu corpo em si e no outro, movimentar partes do corpo nomeadas pelo avaliador e desenho de uma figura humana.

Os aspectos pessoais/ interpessoais/ afetivos também são importantes. Nesse caso, o professor irá analisar como é o/a estudante, qual a sua autoimagem e autoestima, se ele é tímido demais, se gosta de se isolar, se olha nos olhos de seus interlocutores, se aceita a proximidade de outros e como é o seu humor, além disso, o comportamento diante dos colegas, pais, professores, como se comporta em sala de aula, como se comporta diante de críticas, quando é contrariado, ou diante do “não”, como se relaciona com as regras e convenções socialmente estabelecidas, se consegue se colocar diante do outro e entender seus sentimentos, se respeita o outro, se é colaborativo, se é capaz de controlar suas emoções, como resolve conflitos de convivência com seus pares, professores e demais pessoas de seu convívio diário, se permanece em sala de aulas, dentre outros.

Além desses aspectos sociáveis, é necessário que o professor também esteja atento à motivação dos/as estudantes, portanto, avaliar a sua capacidade de continuar com os esforços mesmo frente aos mais desanimadores desafios e obstáculos, durante a realização de atividades, a capacidade de autonomia, em fazer as coisas com independência. A comunicação é o modo como o/a estudante vai transmitir ou receber informações consigo, com o outro, ou com o meio. Nesse caso o professor deve avaliar a comunicação oral, a escrita, corporal e outras.

Na comunicação oral, a avaliação de ser feita por meio da observação quanto à capacidade de ouvir com atenção o que os outros falam, se o/a estudante sabe transmitir, oralmente recados e avisos, se usa bem a língua falada, escolhendo o vocabulário de acordo com o contexto, se fala sem gaguejar, se a fala é inteligível, se respira pela boca, se repete o mesmo som, se grita ou chora, se se comunica por intermédio dos movimentos de cabeça. Expressão facial ou gestual, do olhar, se aponta o que quer, se utiliza estrutura complexa de frases, se usa recursos de comunicação alternativa, dentre outros.

Já na comunicação escrita, deve-se avaliar se o/a estudante escreve, lê e interpreta gêneros textuais diversos, se produz textos escritos para se comunicar, escolhendo o gênero e vocabulário de acordo com a sua necessidade e contexto social e se utiliza outras formas gráficas para se comunicar e quais são elas.

Além dessas observações relacionadas ao cognitivo, motor, afetivo e comunicacional, é necessário também, uma avaliação de acordo com cada área de conhecimento para analisar o desenvolvimento do/da estudante, depois dessas análises, o professor deve fazer um planejamento pedagógico para trabalhar todas as dificuldades do/da aprendiz.

Não se trata de fazer um planejamento para turma e outro para o/a estudante

público alvo da educação especial mas, sim, trabalhar com o/a estudante para que ele possa acompanhar seus pares, respeitando seu ritmo e suas possibilidades. Além disso, buscar estratégias para sanar as dificuldades variáveis de barreiras para o processo de aprendizagem.

Uma observação muito importante a se fazer é observar bem as potencialidades e as dificuldades do/da estudante, no lugar de considerar apenas as dificuldades deve-se levantar também as capacidades, aproveitando-as e utilizando-as para enxergar seu potencial e superar as limitações no aprendizado.

Depois disso, o professor constrói um cronograma para a correção de rumos, ou relatório bem detalhado pois, assim será possível acompanhar o avanço do/a estudante, esse documento será importante também quando o/a estudante mudar de nível, ano ou série, pois o próximo professor poderá continuar o trabalho iniciado anteriormente, favorecendo o desenvolvimento do/a aprendiz.

No relato acima descrevemos os elementos a serem avaliados na busca da compreensão do estágio do desenvolvimento estudantil bem como os procedimentos necessários para alavancar tal desenvolvimento.

Por conseguinte, voltamos à discussão sobre a *inclusão* a qual se tornou, nos últimos tempos, um dos assuntos mais polêmicos, pois há aqueles que concordam, os que discordam e também aqueles que não se interessam pelo assunto, ou ainda aqueles que criticam sem muito conhecimento sistematizado sobre o tema.

Mantoan (2003), discute os termos “Integração” e “Inclusão”. A autora confronta esses termos explicitando suas diferenças e contradições, evidenciando que comumente o que acontece nas escolas é a integração, e não inclusão.

Na visão de Borges; Sivieri-Pereira; Aquino (2012, p. 2) no discurso da integração, defende-se “[...] a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais e com os mesmos direitos” (p.3). Propaga-se, também “a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais” (p.3). Daí podemos ver que a discussão é polêmica e controversa.

A partir dessa ideia, a integração é entendida apenas como a inserção de educandos com deficiência nas escolas comuns; além disso, pode-se entender a integração como a designação de estudantes agrupados em escolas especiais, salas especiais ou grupos de lazer para deficiente. Pela integração escolar, o/a estudante tem acesso à escola por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Isso quer dizer que nem todos os/as estudantes, considerados público alvo da educação especial, terão possibilidade de frequentar o ensino regular, todavia, será feito uma seleção prévia de quais estarão aptos à inserção, uma vez que a escola não se modificará como um todo, cabendo aos ingressantes se adaptarem ou mudarem para atender as exigências da escola comum e nela permanecer.

Quanto à inclusão vai além do discurso apenas de inserção dos/das estudantes

com deficiência, se trata de uma mudança radical completa e sistemática, ou seja, ela prevê a inserção de todos os/as estudantes na escola, independente de qualquer coisa, raça, crença ou deficiência. Um fator que é importante destacar é o de que quando se separa um grupo por rótulos, seja por qual motivo for, não se pratica a inclusão e, sim, a exclusão.

Mantoan (2003) explica que o objetivo da integração é inserir o/a estudante que já foi anteriormente excluído, já o da inclusão é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Nesse prisma, a escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os/as estudantes, no qual a escola deve ser estruturada em função das necessidades de seus ingressantes.

A própria legislação apresenta contradições entre os conceitos em pauta. Isso já foi confirmado em pesquisa realizada por Borges, Sivieri-Pereira e Aquino (2012) onde denunciam que a própria LDB (1996) diz que na escola deve ter integração e inclusão, como se os termos e as práticas relacionadas a eles fossem iguais.

Portanto, a perspectiva da inclusão é a de que seja uma provocação ou um instrumento para melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os/as estudantes que fracassam em suas salas de aula. Por isso trazemos o PDI como um mediador ou um instrumento para a inclusão escolar. Quando começamos a falar sobre escola, muitas discussões se referem aos professores, aos/as estudantes, ao currículo, à qualidade de ensino, à gestão democrática, à inclusão, ao às burocracias, à desvalorização, à formação continuada, entre outras. Entretanto, apesar de muitas discussões realizadas, poucas vezes se chega a uma conclusão que traz uma perspectiva de melhora na qualidade de educação para todos e todas, ou seja, realmente inclusiva.

Dessa forma, a partir de um documento obrigatório e complexo como o PDI, *que para seu preenchimento exige um processo de avaliação pedagógica*, podemos vislumbrar um caminho para a resolução de um problema bastante recorrente na educação, que é a qualidade do ensino ou a efetivação do processo ensino aprendizagem, além de auxiliar no processo de inclusão. É preciso entender que o PDI não é apenas um documento burocrático para os/as estudantes do público alvo da educação especial. Sua importância reside no desvelamento do estágio de desenvolvimento do/da aprendiz, bem como da orientação para a intervenção pedagógica, visando o avanço na aprendizagem.

Nesse prisma, o PDI como o Plano de Desenvolvimento Individual do/da estudante, funciona como um levantamento ou diagnóstico das capacidades e dificuldades do/da estudante, para a partir daí, montar estratégias de intervenção na busca de utilizar os potenciais do/da estudante para melhor aprendizado e conseguir sanar as dificuldades, considerando os limites cognitivos, motores, emocionais e comunicacionais, trabalhando para melhor desenvolvimento, e também melhor aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

A partir de estudos sobre neurociência,

[...] saber não mais se refere à capacidade de se lembrar de informações ou repetir informações recebidas, mas como a capacidade de encontrar e usar as informações corretas em contextos diversos. A educação não pode mais se propor a suprir todo o conhecimento humano, mas deve preocupar-se em proporcionar meios ao aluno para o desenvolvimento de recursos intelectuais e de estratégias de aprendizagem capazes de ajudá-lo na aquisição de conhecimento que lhe permita pensar ativamente sobre as ciências. Assim entendido, a pessoa torna-se um aprendiz vitalício e independente. (OLIVEIRA,2011, s.d)

Por fim, entendemos que a educação não se resume na transmissão de conhecimento, mas precisa encontrar meios para que o/a estudante consiga ter autonomia e construa um aprendizado significativo.

Sacristan (2013) faz uma crítica às variadas discussões de como se deve ensinar, em vez de entender como o/a estudante aprende, que é preciso falar mais na qualidade de aprendizagem e ressalta que qualidade tem a ver com as maneiras de abordagem e aproveitamento de potencialidades dos conteúdos na direção que nos indicam as finalidades educacionais.

Conforme vamos avançando em nossas observações, refletimos sobre os debates e justificativas de uma sociedade justa e igualitária. Nesse quesito, há ainda muito que avançarmos para que possamos perceber a educação inclusiva como uma possibilidade, em uma sociedade que discrimina, exclui e não respeita as diferenças. Vale destacar como o cenário político atual é caótico e não legitima a educação como um direito humanizado e passível de investimentos que garantam a qualidade no atendimento. São muitas as contradições na sociedade capitalista marcadamente desigual e excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos dizer que é preciso entender como cada estudante aprende para depois fazer um planejamento para que se possa alcançar o avanço desejado no desenvolvimento. Assim, esse é o papel específico do PDI, mas não apenas para os/as estudantes considerados/as público alvo da educação especial mas, para todos/as os/as estudantes.

Se o professor tem o diagnóstico da individualidade de seus/suas estudantes, - conhecendo suas potencialidades e limitações - possivelmente terá mais informações para indicar estratégias efetivas, podendo utilizá-las para alavancar o seu desenvolvimento.

Ademais, a discussão sobre integração e inclusão escolar, esclarece que inclusão deve ser para todos/as os/as estudantes, sem exceção, pois acreditamos que se o professor conhece as potencialidades e dificuldades dos/das estudantes e trabalha com esses diferentes aspectos, vai se aproximar mais do paradigma da inclusão, maximizando os potenciais no lugar das dificuldades.

Vislumbrar uma educação de qualidade é o que os professores e especialistas da educação fazem ao efetivarem estudos e debates sobre os problemas enfrentados na escola. Os encontros de estudo abrem caminhos, possibilidades e esperança para a perspectiva de uma escola mais inclusiva, mesmo numa sociedade tão desigual.

Por intermédio do estudo e da aplicação do PDI entendemos a importância e o sentido de realizá-lo, e que o mesmo não deve ser tratado como mera burocracia. Assim, faz-se pertinente, esclarecer aos/as educadores/as - professores e especialistas – qual é a importância do PDI e qual a sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino para todos/as. Portanto, o PDI é um instrumento mediador ao avanço da inclusão.

REFERÊNCIAS

BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16417947-Inclusao-versus-integracao-a-problematica-das-politicas-e-da-formacao-docente.html>> Acesso em 25 fev. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 01 (páginas 13 a 26)

MINAS GERAIS.SEE.Atendimento Educacional Especializado - PDI - SEE - MINAS GERAIS.docx . Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/233136582/Atendimento-Educacional-Especializado-PDI-SEE-MINAS-GERAIS-docx>>Acesso em 20 mar 2019.

MINAS GERAIS.SEE.Atendimento Educacional Especializado - PDI - SEE - MINAS GERAIS.docx . Disponível em:<<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>> Acesso em 20 mar 2019.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores.Uberaba, 2011.

SACRISTAN, G. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: _ (org) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013, p. 262-280.

POKER, Rosimar Bortolini, [et al.]. UNESP. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2013.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO DE ROBERT GAGNÉ: EXPOSIÇÃO E CRÍTICA

Djalma Gonçalves Pereira

UNIUBE – Universidade de Uberaba

Uberaba – Minas Gerais

Sandra Maria do Nascimento Moreira

UNIUBE – Universidade de Uberaba

Uberaba – Minas Gerais

RESUMO: Este texto apresenta Robert Gagné (1916-2002), sua história, influências e proposta de designer instrucional. Baseado em sua obra e artigos conceituados a respeito do autor, traçamos um panorama linear onde sua história se confunde com sua obra, tratando de maneira minuciosa os componentes que integram seu modelo pedagógico. São apresentados exemplos e críticas, bem como uma série de organogramas que facilitam a compreensão dos passos por ele indicados para que aconteça a aprendizagem. Destacamos também a importância de Gagné para a Educação. Suas influências são apresentadas para deixar claro de onde partem suas ideias. Por fim, não se pode negar que o desenvolvimento da orientação de Gagné é de capital importância para se entender a aprendizagem e a conduta inteligente do indivíduo, pois seu processo de informação recupera a noção de mente, reintegra a informação subjetiva como um dado útil para a investigação e coloca em lugar privilegiado o estudo da memória ativa como

explicação básica da elaboração de informação e, assim, da execução da atividade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Robert Gagné. Instrução. Educação.

THE THEORY OF PROCESSING LEARNING FROM THE INFORMATION OF ROBERT GAGNÉ: EXPOSURE AND CRITICISM

ABSTRACT: This text presents Robert Gagné (1916-2002), his history, influences and the proposal of his so called instructional designer. Basing ourselves on his work and well regarded papers, we traced a linear overview where his history mixes with his work, treating in a meticulous manner the components that belong to his pedagogical model. Examples and critics are presented, as well as a series of organizational charts which make the comprehension of the steps which the author considers necessary to the process of learning easier. We do also highlight the importance of Gagné for education. His influences are presented with the intention of making clear the origin of his ideas. Lastly, one can not deny that Gagné orientation is of utmost importance to comprehend the intelligent conduct of the individual. This occurs in behalf of his process of information being capable of recovering the notion of mind and reintegrating the subjective

information with useful data for investigation, as well as putting in a privileged position the study of active memory as the basic explaining of human elaboration of information, and thus, of the performance of human activity.

KEYWORDS: Robert Gagné. Instruction. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nascido em Massachusetts, EUA, no dia 21 de agosto de 1916, Robert Gagné viveu até abril de 2002, vindo a falecer com 86 anos de idade. Psicólogo educacional buscou desenvolver uma teoria de aprendizagem, relacionando outras teorias com diferentes condições instrucionais, propondo um modelo de *designer* instrucional. Suas principais obras são: *Principles of learning, The conditions of learning, Principles of Instructional Design, Essentials of learning for instruction e Studs of Learning*.

Sua teoria de aprendizagem é eclética, pois traz consigo elementos de diversas outras teorias para compor um modelo de aprendizagem de memória, a partir de uma teoria de processamento da informação. Começa seus estudos como condutista (acredita que o ser humano pode ser analisado a partir de várias perspectivas teóricas), mas vai aos poucos acrescentando elementos de outras teorias da aprendizagem.

Algumas de suas conexões são claramente perceptíveis, tais como sua relação com Pavlov (fisiologista russo) e sua teoria do reflexo condicionado, Skinner (psicólogo norte-americano) e sua teoria de estímulo e resposta, Ausubel (psicólogo da educação norte-americano) e a teoria da aprendizagem significativa, Bruner (psicólogo norte-americano) e a aprendizagem ativa, Piaget (psicólogo e filósofo suíço) e o cognitivismo e Bandura (psicólogo canadense) com sua teoria comportamental.

2 | PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM

Sua proposta baseia-se na definição de que a aprendizagem é uma “modificação na disposição ou na capacidade do homem... que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento.” (GAGNÉ, 1974a, p. 3).

Percebe-se que Gagné aproxima-se a teorias conhecidas, ao mesmo tempo em que fica aparente sua ruptura com outras, tal como a teoria de Piaget, quando afirma que a aprendizagem não pode ser atribuída simplesmente ao crescimento.

Para o autor, os elementos indispensáveis ao processo de aprendizagem são (GAGNÉ, 1974a, p. 3):

- 1) Uma pessoa que aprende
- 2) A situação estimuladora
- 3) A resposta ou desempenho

Neste contexto, Gagné define que:

o processo de aprendizagem se realiza pois, quando a situação estimuladora afeta de tal maneira o aprendiz que o desempenho por ele apresentado antes de

entrar em contato com essa situação se modifica, depois de ser nela colocado. A modificação do desempenho é que leva à conclusão de que a aprendizagem se realizou (GAGNÉ, 1974a, p. 4).

Ele percebe que a aprendizagem, tendo como elementos os três aspectos anteriores, promove no contato do aprendiz com estas condições, mudanças que garantem a modificação do aprendiz e da própria situação estimuladora vivida. Garantindo assim a própria aprendizagem.

Na teoria de Gagné, “a determinação das condições para que a aprendizagem ocorra originou a função ensino, núcleo do processo educacional.” (GAGNÉ, 1965, p. 22). Para o autor a instrução como processo educacional é definida como “um conjunto de eventos externos planejados que influenciam os processos de aprendizagem e, assim, promovem a aprendizagem.” (GAGNÉ, 1965, p. 8)

O autor ainda considera que as condições para que a aprendizagem ocorra são internas ao aprendiz, isto é, sua motivação, sua inteligência, suas habilidades, dentre outros aspectos, sendo que algumas delas têm origem nas interações especiais que ele estabelece e mantém com o meio ambiente, que são as condições externas.

3 | O MOVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Robert Gagné apresenta seu entendimento do movimento da aprendizagem de maneira tão ajustada, que acaba tornando possível sua representação esquemática.

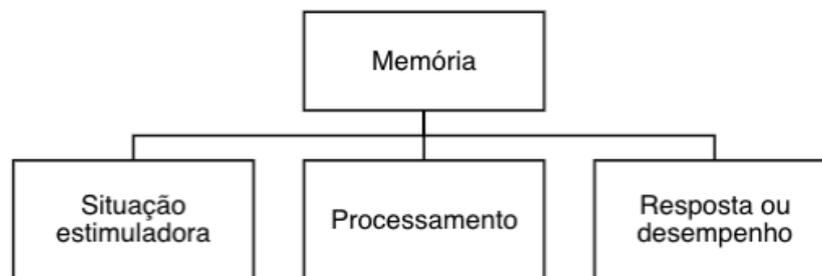


Figura1: Condições externas de aprendizagem.

Fonte: Acervo dos autores.

Tal esquema sugere a existência de estágios do aprendizado, pois Gagné nos guia por um percurso onde o ato de aprendizagem parte de um estímulo inicial que pode ser chamado de entrada, seguindo por um processamento mental, até a resposta, classificada como saída ou produto final. Isso consiste numa série de transformações da informação. Este processo pode durar poucos segundos ou alguns minutos e ocorre na mente de quem aprende.

Em tal processo os órgãos receptores, que são os órgãos dos sentidos, captam a informação que passa para um sistema de registro sensorial. Daí ela é enviada ao

sistema da memória, primeiramente para a memória de curto prazo e, em seguida, à memória de longo prazo. Estes dois tipos de memória interagem entre si. A informação é, encaminhada ao controle neural de desempenho, gerador de respostas, atingindo, finalmente, os órgãos efetores e provocando o desempenho ou comportamento do aprendiz. Este processamento é comandado pelos processos de controle executivo, semelhante às estratégias cognitivas.

4 | CATEGORIAS HIERÁRQUICAS DA APRENDIZAGEM

Em apoio a sua teoria da aprendizagem de processamento da informação, Gagné define as seguintes categorias como constitutivas das capacidades adquiridas e/ou modificadas:

- 1) Informação verbal e conhecimento
- 2) Habilidades intelectuais
- 3) Estratégias cognitivas
- 4) Atitudes
- 5) Habilidades motoras

As três primeiras categorias pertencem à área cognitiva enquanto as demais pertencem à área afetiva e as habilidades motoras.

Começamos pela informação verbal e conhecimento. Nesta categoria é incorporada grande parte do currículo. A informação verbal e o conhecimento são objetivos dos mais enfatizados na aprendizagem escolar. Pois os “conjuntos maiores e organizados de informação são, geralmente, denominados conhecimento” (GAGNÉ, 1965, p. 3).

Para tal existe uma hierarquia de aprendizagem destacadas por Gagné. São elas:

- Aprendizagem de sinal
- Aprendizagem estímulo-resposta
- Aprendizagem de cadeia motora
- Aprendizagem de associação verbal
- Aprendizagem de discriminação múltipla
- Aprendizagem de conceitos
- Aprendizagem de princípios (ou regras)
- Aprendizagem de resoluções de problemas

Estas habilidades estão organizadas hierarquicamente, numa estrutura em que as aprendizagens mais simples servem de suporte para as mais complexas. Sendo assim, é possível diferenciar informação de habilidade intelectual.

Esta percepção nos mostra que “saber o quê” está relacionada à informação

e o “saber como” a habilidade intelectual. Pois, ser capaz de lembrar e repetir uma definição verbalmente, é bem diferente do que demonstrar capacidade para utilizar essa definição.

O esquema a seguir exemplifica como as habilidades mais simples servem de base para nos ajudar a formar as habilidades mais complexas.

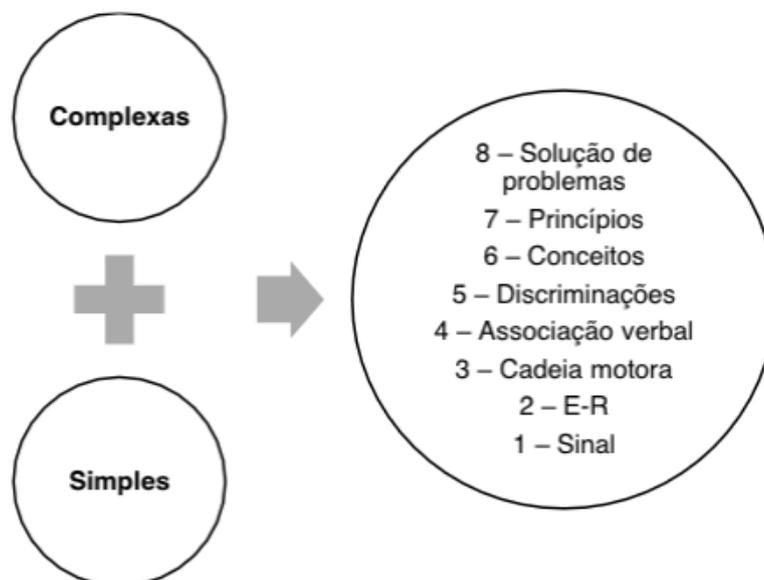


Figura 2: Base para formação de habilidades complexas.

Fonte: Acervo dos autores.

5 | AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

As estratégias cognitivas constituem “habilidades internamente organizadas que dirigem o comportamento individual na aprendizagem, memória e pensamento” (GAGNÉ, 1965, p. 3).

Uma estratégia cognitiva é uma habilidade inerente organizada que seleciona e guia os processos internos envolvidos na definição e solução de um problema novo. Em outras palavras, é uma habilidade por meio da qual o aprendiz dirige seu próprio comportamento de pensar (GAGNÉ; BRIGGS, 1974b, p. 48).

Para a aprendizagem de estratégias cognitivas o estudante deverá ser submetido a novas situações-problemas, onde terá a oportunidade de pensar e de aprender a pensar.

Neste processo desenvolvem-se habilidades ligadas a:

- Atenção (ouvir, ler, ver)
- Codificação (estocar na memória)
- Recuperação (evocar material já memorizado)
- Transferência (usar conhecimentos e habilidades em novas tarefas de aprendizagem)

- Pensamento produtivo (originar novas ideias)

Para Gagné, uma atitude consiste num “estado interno persistente de um indivíduo que influencia sua escolha de ação pessoal.” (GAGNÉ, 1974b, p. 9).

Esta atitude baseada em um estado interno persistente requer que aprendizagens anteriores que formam esse estado interno persistente atuem como conhecimento base para promover a aquisição de um novo conhecimento, transformando o conhecimento base em um conhecimento mais aprimorado. Surgindo assim um novo estado interno persistente.

Confirmando esta ideia, Gagné afirma que: “Como disposições aprendidas, as atitudes modificam o comportamento do indivíduo em relação às classes de objetos, pessoas e eventos, afetando as escolhas que ele fará relativamente aos mesmos” (GAGNÉ, 1974a).

Já as habilidades motoras consistem em “capacidade que conciliam desempenhos motores organizados como, amarrar sapatos, imprimir letras, pronunciar sons de palavras, usar ferramentas e instrumentos” (GAGNÉ, 1965, p. 3).

Ao formular objetivos para os alunos, o autor indica o uso de palavras (verbos) que auxiliam no entendimento e na ativação das categorias necessárias a ação. São elas (GAGNÉ, 1965, p.102):

- Para habilidades motoras o verbo é executar
- Para informação verbal, o verbo é declarar, expor, explicar, relatar, dizer, afirmar, exprimir, especificar – oralmente ou por escrito
- Para habilidades intelectuais, o termo mais geral é demonstrar
- Para estratégias cognitivas, torna-se mais difícil a escolha do verbo originar, no sentido de dar origem, criar, é o mais indicado (como “originar a solução de um problema”)
- Para atitudes, o verbo é escolher

Percebe-se que cada verbo abre caminho para uma categoria de ação que ao mesmo tempo estimula processos adequados e inibe entendimentos vagos do que se espera do aprendiz.

Em sua teoria, Gagné exprime uma taxonomia que interfere diretamente no currículo do aprendiz. Ele afirma que a identificação dos domínios permite distinguir diferentes partes do conteúdo, sujeitas a tratamentos instrucionais distintos e que esta identificação propicia relacionar a instrução de uma disciplina com outra permitindo correlacionar e integrar. Ainda defende que domínios distintos exigem diferentes técnicas de avaliação, o que não pode ser desconsiderado pelo professor.

Com o conhecimento disponível o desenvolvimento das habilidades citadas, pode ser detalhado da seguinte forma: A aprendizagem de sinal é uma resposta (comportamento) dada pelo aprendiz, eliciada por um estímulo condicionado, isto é, um estímulo neutro que foi associado a um outro estímulo provocador natural de certa resposta. Caracteriza-se por ser uma resposta generalizada, involuntária e emocional.

O estímulo-resposta, dado como condicionamento operante, skinneriano, associa o estímulo (situação estimuladora) e uma resposta (comportamento) emitida pelo aprendiz e que, a partir das suas consequências (reforço) passará a integrar o repertório de comportamento dele.

A aprendizagem de cadeia motora ou encadeamento são as habilidades exigidas nos jogos, nos esportes, nas artes ou na manipulação de instrumentos científicos ou de trabalho que exigem aprendizagem de cadeias motoras especiais, formadas por elos particulares de estímulo-resposta.

A aprendizagem de associações verbais, da mesma forma que as cadeias motoras, também são encadeamento de elos estímulo-resposta e estão presentes na aquisição da linguagem oral ou na aprendizagem de línguas estrangeiras.

A aprendizagem de discriminações múltiplas nos faz distinguir entre objetos semelhantes, as suas diferenças e suas semelhanças, fazendo comparações.

A aprendizagem de conceitos, segundo o próprio Gagné (1974b, p. 305) é “um processo inferido que capacita o indivíduo a classificar objetos ou suas propriedades”.

A aprendizagem de princípios é a combinação de dois ou mais conceitos, numa relação “se-então”. Quanto mais jovem for o aprendiz, mais necessidade de instruções minuciosas e elaboradas ele tem, para aprender princípios.

O autor ainda fornece exemplos de eventos para cada categoria de resultados de aprendizado. O conhecimento científico em qualquer campo, pode ser apresentado como uma estrutura composta de princípios hierarquicamente organizados.

6 | A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A RETENÇÃO DO CONHECIMENTO

A aprendizagem de solução de problemas está relacionada com o ato de resolver problemas que exigem pensamento. Pensar, refletir é combinar princípios previamente aprendidos, para poder aplica-los a uma situação particular. Nesta aprendizagem ocorre a descoberta *insight*.

Quando o aprendiz adquire o princípio superior, este pode ser generalizado a novas situações semelhantes, promovendo transferência de aprendizagem.

Para a aprendizagem de solução de problemas Gagné (1974a) sugere quanto á instrução:

- 1) Evocação dos princípios relevantes à solução do problema
- 2) Orientação do pensamento do aprendiz, por meio de instruções verbais

No caso de autoaprendizagem, as instruções partem da própria pessoa

Para que a instrução ocorra Gagné define nove eventos que a sustentam. Observemos o esquema a seguir.

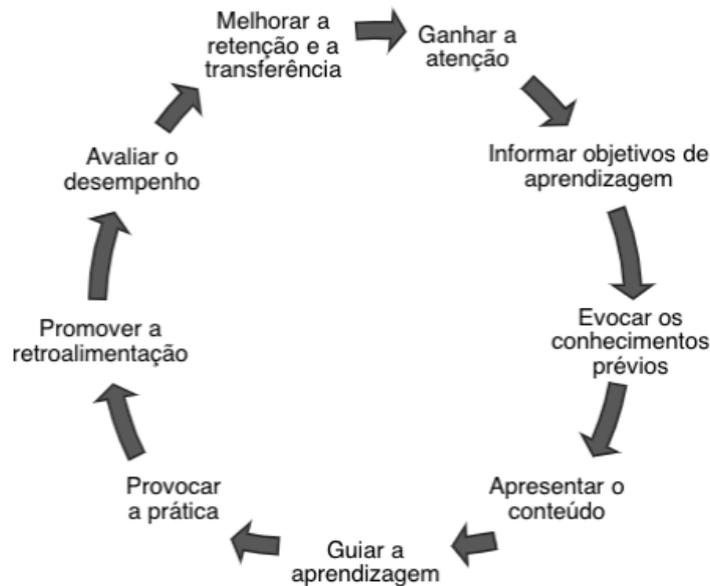


Figura 3: Movimento de instrução.

Fonte: Acervo dos autores.

Ele ainda fornece a descrição dos eventos para a obtenção da autoaprendizagem. Para melhor compreensão desses passos, montamos o esquema explicativo que segue, sem separar por fases, mas distinguindo momentos e situações que orientam e se cruzam no processo de aprendizagem de Gagné em um espiral que não tem fim.

Devemos para iniciar o processo de aprendizagem de Gagné buscar a motivação do aprendiz, que apresenta-se quando provocamos a expectativa e o reforço daquilo que o aprendiz já traz consigo, pois ao usar seu conhecimento prévio para aprender este aprende mais e mais rapidamente.

Partimos então para o momento da apreensão, onde o aprendiz retém sua atenção e percepção seletiva modificando o fluxo de informações que chega ao registro sensorial e que passa na memória. Provocando a aquisição, com a codificação da informação que entra na memória de curto alcance. Sendo que para sua entrada na memória de grande alcance se transforma a informação que havia sido recebida em algo simplificado. Gerando a retenção, que é a acumulação da memória, ocorrendo a transição entre a memória de curto e longo prazo, para isso é necessário que a informação passe por repetição ou repetições breves.

Já na rememoração, há a recuperação da informação através de estímulos externos para uma informação que já está armazenada na memória de grande alcance e que pode ser recuperada.

Quando ocorre a generalização, a informação/conhecimento é recuperada de onde está armazenado, podendo acontecer em circunstâncias diferentes as que as produziram, sendo esta a fase de transição entre a memória de curto e longo prazo.

Todo este processo gera o desempenho, que é a fase da execução e da generalização das respostas. Onde a informação recuperada e generalizada, tornando-se uma resposta à aprendizagem e demonstrando o aprendido.

Daí a retroalimentação se faz necessária para a reafirmação das expectativas de aprendizagem.

Neste processo é preciso perceber a proximidade de alguns dos tipos de aprendizagem com algumas habilidades que precisam ser estimuladas dado cada objetivo que se pretende alcançar. Observe a seguir:

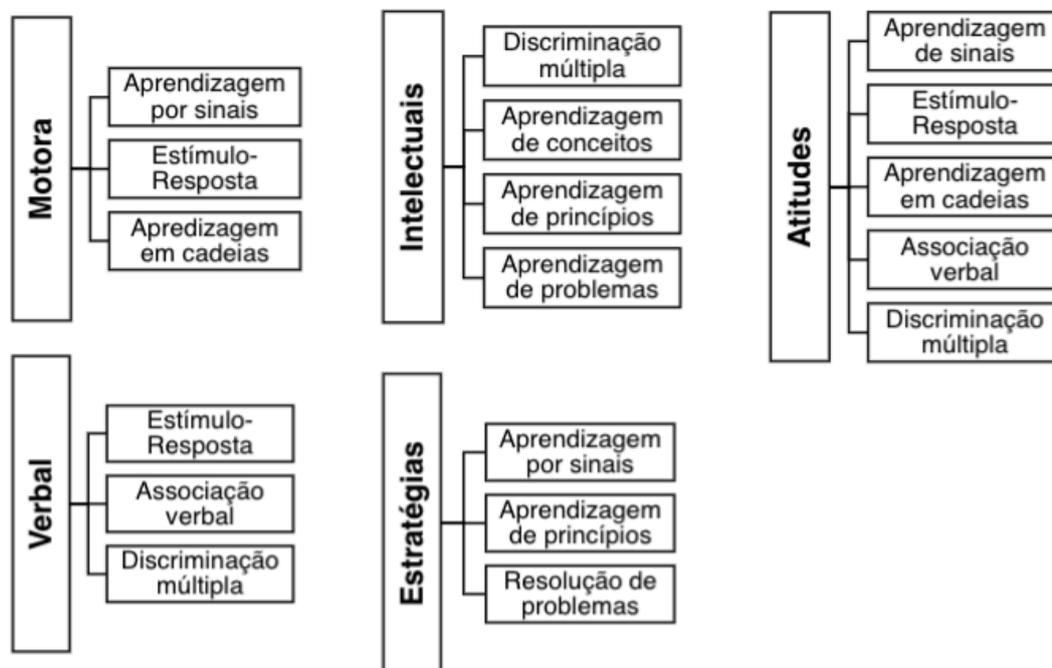


Figura 4: Tipos de aprendizagem

Fonte: Acervo dos autores.

Dentro desta perspectiva a observação da etapa do aprendizado para relacioná-la ao processo adequado de aprendizagem, respeitando os eventos externos que influenciam tal etapa, faz com que a teoria de Gagné seja possuidora de um elemento importantíssimo, a instrução, que necessita para ser efetiva, observar todos estes aspectos.

Etapa do aprendizado	Processo	Eventos externos que exercem influência
Motivação	Expectativa	Comunicação do objetivo por realizar; Confirmação prévia da expectativa através de experiências com êxito.
Compreensão	Atenção; Percepção seletiva	Modificação das estruturas para a ação; Aprendizagem prévia da percepção; Indicações diferenciadas adicionais para a percepção.
Aquisição	Acumulação	Projetos sugeridos.
Retenção	Armazenar	Desconhecidos.

Recordação	Recuperação	Projetos sugeridos para a recuperação; Indicações para a recuperação.
Generalização	Transferência	Variedade de contextos para as indicações dirigidas a recuperar.
Atuação	Resposta	Casos de atuação; exemplos.
Retroalimentação	Fortalecimento	Retroalimentação informativa que permite constatar e comparar com um modelo.

Quadro 1: Etapas do aprendizado.

Fonte: Acervo dos autores.

Nesta teoria, o professor tem o papel de promover à aprendizagem através do planejamento e aplicação de eventos instrucionais externos a aprendizagem, estimulando os processos internos de reflexão, de modo a atingir algum objetivo específico relacionado às categorias de aprendizagem a serem desenvolvidas.

Para Gagné, os reforços positivos e a repetição das tarefas devem focar em um nível de aprendizagem específico para cada aluno, assim, cada nova capacidade será desenvolvida de forma sequencial evoluindo sobre uma capacidade anterior, previamente dominada.

7 | BREVE CONCLUSÃO DO PROCESSO

Percebe-se então que em sua teoria, Gagné distingue nove tipos de aprendizagem do tipo contínuo cumulativo e hierárquico, que é reconhecido por alguns autores como apenas oito tipos dada a proximidade de dois deles, sua teoria não considera que existem aprendizagens diferentes, que, portanto, implicam em condições diferentes, provocando resultados diversos.

A aprendizagem por resolução de problemas é a que Gagné prioriza. O autor defende um modelo que se assemelha ao processamento de informação de uma máquina (computador), considera o homem um processador de informação, pressupondo que ele não responde diretamente ao mundo real, mas à própria e mediada representação subjetiva do mesmo. Tal mediação defendida por Gagné distorce o caráter dos estímulos recebidos.

Apesar de tentar não dar o enfoque de receita pedagógica a sua teoria, a mesma não passa disso. Sua receita procura encontrar algum esquema de compreensão que produza entre a consciência e os sistemas de algoritmos e mecânicos de atuação uma similaridade de processos.

Não se pode negar que o pensamento humano é mais complexo que o da máquina e que não existe uma relação linear entre o que uma pessoa diz, o que pensa e o que faz.

Mas não se pode negar que o desenvolvimento desta orientação de Gagné é

de capital impotência para se entender a aprendizagem e a conduta inteligente do indivíduo. Pois seu processo de informação recupera a noção de mente, reintegra a informação subjetiva como um dado útil para a investigação e coloca em lugar privilegiado o estudo da memória ativa como explicação básica da elaboração de informação e, assim, da execução da atividade humana.

REFERÊNCIAS

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974a.

Gagne, R. M., & Briggs, L. J. **Principles of instructional design**. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston, 1974b.

GAGNÉ, R. M. **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965.

LE FRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NOGUEIRA, E. G.; NOGUEIRA, G.; GUTTEBERG, M. A. N. El aprendizaje visto desde la perspectiva eclética de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías. **En educación superior**. Universidades, vol XLII, n°53, 2012.

La teoría del aprendizaje de Gagné. Disponível em: <http://webdelmaestrocmaf.com/portal/la-teoria-de-aprendizaje-de-robert-gagne/> Acesso em: março/2019.

ANÍSIO TEIXEIRA COMO PENSADOR SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A TEMÁTICA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Rachel Aguiar Estevam do Carmo

Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Roteirista pela ECDR-RJ. E-mail: raec1982@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo busca apresentar o pensamento educacional de Anísio Teixeira inserido no escopo do pensamento social brasileiro, ao afirmar que sua investigação partiu das bases que edificaram os estudos da formação social brasileira a partir dos anos de 1930. Para isso, utilizaremos os estudos de Antônio Candido para demarcar as fases temáticas em torno do enigma da formação da nação, tema central nos debates dos investigadores brasileiros. O nascimento da burguesia brasileira nos moldes em que Florestan Fernandes denomina de padrão composto de hegemonia burguesa irrompeu um forte processo de modernização com base no desenvolvimento nacional. Essa forma singular da burguesia era permanentemente questionada por Teixeira em seus escritos e dialogava com autores acerca das limitações sociais provocadas pela dominação autocrática das elites. A nossa intenção é apresentar um Anísio para além dos debates da escola nova, realocando historicamente como um dos precursores da defesa da educação como um

direito fundamental do cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação social brasileira; Anísio Teixeira; Padrão composto de hegemonia burguesa.

ANÍSIO TEIXEIRA AS A SOCIAL THINKER AND HIS CONTRIBUTION TO THE THEMATIC BRAZILIAN SOCIAL FORMATION: BRIEF CONSIDERATIONS

ABSTRACT: The present article aims to present the educational thinking of Anísio Teixeira inserted in the scope of Brazilian social thought, when affirming that his investigation started from the bases that built the studies of the Brazilian social formation from the years of 1930. For that, we will use the studies of Antônio Candido to demarcate the thematic phases around the enigma of the formation of the nation, central theme in the debates of the Brazilian researchers. The birth of the Brazilian bourgeoisie in the molds in which Florestan Fernandes calls the composite pattern of bourgeois hegemony broke out a strong process of modernization based on national development. This singular form of the bourgeoisie was permanently questioned by Teixeira in his writings and dialogued with authors about the social limitations caused by the autocratic domination of the elites. Our intention is to present an Anísio beyond the

debates of the new school, historically reallocating as one of the forerunners of the defense of education as a fundamental right of the citizen.

KEYWORDS: Social formation of Brazil; Anísio Teixeira; *Composite model* of bourgeois hegemony.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a vasta obra de Anísio Teixeira se concentram na área da educação e em poucos grupos de pesquisas, dificultando o conhecimento de investigadores das ciências sociais e humanas ao acesso a seus estudos. Os relatos dos estudantes do curso de pedagogia apontam que ao concluir o curso sequer analisaram ou leram um livro acerca de suas ideias nos mostrando que o lugar de Teixeira na educação se concentra nos rápidos estudos sobre a história das tendências pedagógicas no Brasil recebendo mais críticas pelo projeto escolanovista, e conseqüentemente acerca de seu pensamento, do que pela extensa análise sobre os processos sociais nos anos que foram defendidos o Manifesto Pioneiro da Escola Nova em 1932. Essa é a nossa preocupação no presente artigo que seria trazer para o debate as formas sociais que edificaram um conjunto de pulsões que fomentaram de um lado; a constituição conservadora da burguesia brasileira e de outro; o projeto de modernização encampado pelos principais intelectuais da época. Nesse projeto de modernização inserimos a obra anisiana em que seu princípio em busca do rompimento do arcaico coaduna com as principais referências do pensamento social brasileiro, a saber, Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes etc., em outras palavras, seu pensamento se insere num amplo espectro de investigadores que se preocuparam em analisar a antinomia arcaico/moderno no qual o arcaico necessitaria ser extirpado para dar lugar ao moderno – como envergadura teleológica do desenvolvimento. O que unia os citados pesquisadores era exatamente a ideia de desenvolvimento (dentro e fora dos marcos do capitalismo) como possibilidade de expansão dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais garantindo a dignidade e emancipação humana. Nesse sentido, Teixeira coaduna seus escritos dialogando com os pesquisadores da época, mais indo além das suas ações dentro do aparelho do Estado como uma das principais lideranças em defesa da educação pública e gratuita.

Sua obra será analisada a partir dos livros *Educação não é um privilégio* (1994) e *Educação para a democracia* (2007) nos quais podemos perceber seu diálogo com os investigadores que edificaram a temática da formação social brasileira imersa no cenário latino-americano. Para os citados autores, o Brasil era compreensível de ser investigado se analisarmos os processos de formação social do nosso continente como um todo. A visão ampla dos processos sociais garantia o aprofundamento da particularidade da formação social brasileira.

Nesse sentido, sua obra imersa no debate do pensamento social brasileiro

realoca a nossa crítica para o aspecto do desenvolvimento, em que naquele período era possível pensar em crescimento e modernização nacional. Não nos ateremos nas discussões com relação ao limite pedagógico do projeto escolanovista. Acreditamos que inclusive a crítica ao referido projeto seria possível após reflexão dos processos sociais que constituíram o Brasil.

2 | ANÍSIO COMO PENSADOR SOCIAL

Anísio Teixeira possui uma trajetória de luta em defesa do direito fundamental que é a educação pública e gratuita. Para assegurar a educação como um direito, seu pensamento atravessa três temáticas interdisciplinares, mas que para fins didáticos, separamos como forma de identificar o debate que o autor investiga a partir de 1930:

Educação e desenvolvimento social;

Ciência e progresso;

Estado e políticas sociais.

Essas três temáticas em um fundo social em comum. Anísio Teixeira atribuiu à elite brasileira a intenção de impedir reformas estruturarias devido à sobrevivência das frações dominantes como forma de manter o status quo. Tal ordem social se deve ao fato de os sujeitos políticos dominantes, especialmente a burguesia, pactuarem com a oligarquia agrária como estratégia de consolidação da ordem burguesa no Brasil. Os estudos de Florestan Fernandes em seu livro *Revolução Burguesa no Brasil* (1975) aprofundam as origens da burguesia brasileira a partir do conceito de padrão compósito de hegemonia burguesa que seria a junção da nascente burguesia com a elite agrária. Tal junção se dá pelo fato da recente burguesia erigir através do processo denominado *congérie social* que seria grupos sociais ligados ao comércio, industriais (no sentido do pensamento modernizador) e aos burocratas do Estado. Este nascimento recente não garantia esse grupo hegemonizar (no sentido de dar direção e dominação ao processo social), pois seu nascimento tivera sido débil e por isso a necessidade de se vincular com a oligarquia agroexportadora no processo de constituição da forma social burguesa. Nesse sentido, Fernandes afirma que o padrão compósito consiste na arcaização do moderno e a modernização do arcaico (FERNANDES, 1975) e que a burguesia emerge a singularidade de ter duas formas sociais (colônia e modernização) que se entrelaçaram.

O padrão compósito de hegemonia burguesa consolidou-se a partir do governo getulista de 1930, criando mecanismos de dominação não somente em aspectos econômicos e políticos. Os aspectos denominados por Fernandes de psicossociais e culturais atuam para desmobilizar a população, processo chamado heteronomia cultural, representando a expressão da forma de dominação burguesa e consistindo em mecanismos ideológicos para neutralizar qualquer tipo de força social dentro da ordem e/ou contra a ordem capitalista, impedindo, com isso, a organização popular e revolucionária das massas. A heteronomia, termo de origem weberiana, ajuda-nos

a compreender o processo de controle social por meio da consciência. A forma de apaziguamento social, em decorrência de a organização social estar de maneira compósita, favoreceu, ao processo de manutenção da ordem por meio das políticas sociais “atrasadas”, mas adequadas à ordem. Teixeira estava ciente dos mecanismos de controle social promovidos pela elite brasileira.

Em seu livro *Educação para a democracia* (2007), Teixeira afirmava que o grande problema educacional (ou seja, das políticas sociais “atrasadas”) estava inscrito na ausência de espírito contemporâneo. Em uma passagem o autor provoca-nos a uma reflexão:

Os grandes problemas humanos, que aliam à complexidade uma vasta e profunda importância na própria vida dos povos, sempre foram perturbados em suas soluções pela emoção dos que deles esperam libertar-se com a impaciência irrefletida de uma ação tumultuária e cega. (TEIXEIRA, 2007, p.41).

Anísio Teixeira traz os estudos filosóficos para aprofundar a problemática da educação brasileira afirmando que a educação nacional tem se fortalecido mais pelo “lado patriótico” do que pelo “lado lúcido” (TEIXEIRA, 2007), ou seja, estamos usando a emoção, o patriotismo, mais do que a razão, que seria a elaboração de sérias políticas educacionais como forma de potencializar o desenvolvimento da sociedade, isto é, torná-la moderna aos moldes burgueses. Teixeira acreditava que o modo pelo qual estava sendo tratada a educação aumentava as barreiras para o ensino de qualidade. Segundo o autor, uma das consequências seria a falta de liberdade ou de autonomia institucional. Para Teixeira, é essencial a liberdade de formar e de direcionar o pensamento humano e a educação seria o motor que permitiria a liberdade de conduzir e de pensar livremente. Essa ideia vai de encontro com as políticas sociais, especialmente as educacionais dirigidas pelos varguistas. A centralidade do governo federal consistiu em uma de suas fortes características, impondo uma direção na condução de um tipo de pensamento aceito pelo grupo dominante. Essa forma de compreender as instituições educacionais tira a liberdade de pensar. Por isso, é função do Estado para Teixeira: “[...] manter os serviços educacionais, defendendo-os das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias” (TEIXEIRA, 1994, p.34).

Seu pensamento destacava a questão da liberdade como forma de romper com a autocracia burguesa, em outras palavras, Teixeira considerava que as formas de controle social (provocadas pela heteronomia cultural) garantiam a manutenção das desigualdades sociais o que era necessário afirmar que a resolução da problemática social baseia-se em uma questão social do que propriamente técnica. Tanto é que o debate em torno da pedagogia tradicional remetia muito mais a alusão e superação da forma social do arcaico do que os vislumbres do moderno. Para o autor, a escola brasileira limita e reduz a socialização da cultura da humanidade, além de ratificar o formalismo reinante no interior da mesma, reduzindo a escola a produzir certificados e diplomas para o ingresso em uma das classes privilegiadas do país (TEIXEIRA,

2007). A necessidade de mudar a função social da escola totalmente arcaica em relação ao tempo moderno a qual estava inserida advém da mudança da organização nacional. Nesse sentido, fomentar o desenvolvimento consistia na etapa necessária do rompimento do arcaico além de impulsionar (de modo linear e teológico) o desenvolvimento nacional.

Uma das características do livro *Educação não é um privilégio* é a centralidade de Teixeira em defender a autonomia institucional como tarefa do Estado, pois os governos, direcionando a organização de maneira autocrática, impedem que novas formas de gestão escolar possam ser desenvolvidas. Teixeira sabia que o problema educacional não estava na sua estrutura interna da educação, mas sim nas esferas sociais constitutivas de um Estado democrático como a esfera política, social e cultural. O autor, em se tratando de democracia brasileira, afirma que a democracia é um ensaio no país, tornando-se um êxito se garantir a execução de instituições sociais de forma perfeita e segura, ou seja, se seguirem as diretrizes de uma sociedade burguesa moderna, isto é, não compósita.

Diante da breve análise do pensamento anisiano, destacamos o livro de Antônio Candido intitulado *A educação pela noite e outros ensaios* (1989), no qual aponta a mutação do pensamento social através dos estudos da literatura brasileira em que explicitou duas visões: a consciência amena do atraso e a consciência catastrófica do atraso. Segundo Candido (1989), as narrativas eram distinguidas pela antinomia atraso/moderno, não obstante a visão atribuída a mesma pode ser percebida através da produção literária sobre os estudos da pátria (nação). Candido pontua que até os anos de 1950 vigorava uma forma de consciência literária que vinculava pátria à natureza, compensando “[...] o atraso material e a debilidade das instituições por meio da supervalorização dos aspectos regionais, fazendo do exotismo razão de otimismo social.” (CANDIDO, 1989, p. 2), favorecendo uma consciência amena do atraso em que se associa o exótico, pictórico em que a representação social expressava a harmonia das relações sociais, maculando as marcas do atraso, miséria e incultura (CANDIDO, 1989).

No entanto, os traços da consciência catastrófica do atraso começam a irromper nos anos pós-1930 em que os escritos sinalizam a condição de subdesenvolvimento da nação, explicitando as formas desiguais da sociedade burguesa e a defesa contra tais formas. Teixeira se insere no rol dos investigadores que denunciaram a organização compósita da elite brasileira nesse período. Seus estudos focavam o quanto que o subdesenvolvimento se associava às formas arcaicas, ainda não superadas, o que provocava uma brutal desigualdade social.

A partir dos movimentos estéticos do decênio de 1920; da intensa consciência estético-social dos anos 1930-1940; da crise de desenvolvimento econômico e do experimentalismo técnico dos anos recentes, começamos a sentir que a dependência se encaminha para uma interdependência. Isto não apenas dará aos escritores da América Latina a consciência da sua unidade na diversidade, mas favorecerão obras

de teor maduro e original, que serão lentamente assimiladas pelos outros povos, inclusive os dos países metropolitanos e imperialistas. O caminho da reflexão sobre o desenvolvimento conduz, no terreno da cultura, ao da integração transnacional, pois o que era imitação vai cada vez mais virando assimilação recíproca.

A assimilação recíproca que Candido (1989) aponta seria a unidade latino-americana a partir da sua característica comum, isto é, o processo de invasão hispânico-portuguesa a qual caracterizaram formas sociais dependentes. A integração da literatura é parte da unidade do pensamento social latino-americano de identificar suas mazelas sem atenuar suas origens. Teixeira seguia na fase da consciência catastrófica do atraso salientando o horror das elites brasileiras em fomentar a desigualdade social. Sua luta tanto na administração pública ou mesmo na condição de militante defendia a educação como direito, mesmo antes da difusão da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

As repostas quanto às questões de retirar a ideia da educação como um privilégio para poucos, força Teixeira, em 1957, a escrever um dos seus mais contundentes livros. Educação não é um privilégio em que o autor examina a conjuntura educacional e denuncia dois tipos de educação, uma voltada para a reprodução das elites e outra voltada a massificação da população com o mínimo de acesso ao sistema escolar.

Se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população, a situação brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se em 1950 pior do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos ‘educados’, então o sistema funciona, exatamente, porque não educa todos, mas somente uma parte. (TEIXEIRA, 1994, p.8)

A denúncia quanto à falta de universalidade da instituição educativa expressa a luta contra as mazelas de uma burguesia compósita que opta em não promover a universalização do acesso aos direitos fundamentais do cidadão. Na passagem acima o atraso é criticado a partir de uma comparação com duas visões sobre a situação do analfabetismo, no qual a estigmatização do analfabeto nos anos de 1950 ou consiste no projeto da burguesia brasileira ou porque a condição desperdiçada de não favorecer a universalização do ensino no contexto de desenvolvimento nacional é mais grave do que no final do século XIX em que a modernização ainda era impensável no Brasil como projeto social.

Os estudos anisianos tocam no debate que atravessam os estudos da formação social, elucidam para questões que somente são respondidas quando remetemos os estudos para os processos de constituição da elite moderna no Brasil. Estabelecer a relação entre Teixeira e o pensamento social brasileiro nos realoca para outro olhar da crítica sob o qual sua obra está entrelaçada com os debates das ciências humanas do que propriamente reduzi-la à crítica ao projeto de remodelamento na relação ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

3 | CONCLUSÃO

Apresentamos as linhas gerais do debate que está sendo revisitado sobre o pensamento de Anísio Teixeira e que foi iniciado como objeto do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Com os estudos aprofundados sobre a temática da formação social latino-americana, especialmente a formação social brasileira, as obras dos clássicos da educação ganham uma dimensão que transcende o próprio lugar do debate ao qual foi produzido. A nossa intenção é realocar o debate anisiano para além dos estudos que tradicionalmente o localizam como um defensor do Movimento da Escola Nova. Sua obra é consistente para afirmarmos a integração do pensamento social brasileiro no contexto em que Candido denomina os investigadores que denunciaram as mazelas provocadas pela forma compósita da burguesia brasileira no conjunto de estudos ligados à consciência catastrófica do atraso. O horror burguês no Brasil está na sua forma autocrática em que mantém subordinados grande parte da população à negação da possibilidade de ascensão social.

Teixeira denuncia em seus dois livros *Educação para a Democracia* (2007) e *Educação não é um privilégio* (1994) uma problemática discutida no campo da formação social brasileira. Resgatar sua transcendência no referido debate é mais do que necessário para realocarmos intelectuais que fazem parte do pensamento social brasileiro em um contexto em que a ideia de desenvolvimento era uma meta objetiva. Conhecer os autores que defendiam a universalização da educação propicia, aos estudiosos do tema, um amplo conhecimento da história da educação como parte da história social brasileira em que novas releituras redefinem antigas consignas. No atual contexto de retrocesso dos direitos políticos, econômicos, sociais e culturais a redefinição de consignas é uma tarefa emergencial tanto para a reorganização teórica da luta como para a investigação rigorosa da prática social.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da escola nova no Brasil. In: **II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. 2002, Natal. Anais...RN: Natal, 2002.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. São Paulo: EDUSF, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____ **Educação não é um privilégio.** Rio de Janeiro UFRJ, 1994.

VIDAL, Diana. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate.** Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

AS NARRATIVAS DOS *SABERESFAZERES* DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO COMO ESTRATÉGIAS NA/PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Elizete Oliveira de Andrade

UEMG/Unidade Acadêmica de Carangola

Secretaria Municipal de Educação de Carangola/
MG

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa realizada com onze professoras de três escolas do campo do município de Carangola/MG. Essas professoras trabalham com crianças da Educação Infantil (pré-escolar – 4 e 5 anos de idade) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A pesquisa teve por objetivo principal compreender e sistematizar os *saberesfazeres* produzidos na prática pedagógica dessas professoras na busca da compreensão desses saberes enquanto estratégias ou não para consolidação de uma prática mais próxima da perspectiva da educação do campo. Elegemos como metodologia da pesquisa a narrativa devido ao fato de voltar-se para o singular, o local e o imprevisível, assim, esse modo de fazer pesquisa busca significar as relações estabelecidas e, portanto, constroem-se verdades – pravdas e não verdades – istinas. Foram realizados então, seis encontros formativos com as professoras nos meses de maio à novembro de 2016. Partimos do pressuposto de que é possível se formar com e na prática e que o ambiente de troca de saberes que se dá nos encontros de formação

de professores/as representa um momento rico de aprendizagens outras que só acontecem quando estamos com o outro. Como resultados apontamos que os encontros formativos foram de fundamental importância para o aprendizado de todos/as os/as envolvidos/as, pois as vivências e os *saberesfazeres* compartilhados representam a possibilidade de se criar outros saberes que ganham significados diferentes a partir da realidade encontrada em cada escola do campo. Percebemos também que alguns dos pressupostos da educação do campo ficaram evidenciados nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: educação do campo; narrativas docentes; *saberesfazeres* docentes.

THE NARRATIVES OF *SABERESFAZERES* FOR TEACHERS OF FIELD SCHOOLS AS STRATEGIES IN CONTINUED FORMATION

ABSTRACT: This research was developed with eleven teachers from three field schools in the municipality of Carangola / MG. These teachers work with pre-school children (pre-school - 4 and 5 years old) and the initial years of Elementary School (1st to 5th year). The aim of the search was to systematize the knowledge about the pedagogical practices of the teachers in the search of the set of knowledge as the strategies

or not for the practice of a school closer to the perspective of the education of the field. We chose as a search goal the narrative for the fact of returning to the singular, the local and the unpredictable, thus, this way of doing the research seeks to signify established relationships and, therefore, constructing truths - proved and unproven - distinct. From then on, the meetings were formative with the teachers in the months of November 2016. Based on the assumption of forming and practicing the environment of exchange of knowledges that are given in the experiences of teachers as a rich moment of learning, that only happens when we are with each other. How the meetings were formative of fundamental importance for the learning of all as the involved like, since the experiences and the shared knowledge represent a possibility to create other knowledge that gain different meanings from the reality each school of the field. We also noticed that some of the presuppositions of the field education were evidenced in the pedagogical practices developed.

KEYWORDS: Field education; educational narratives; educational *saberes-fazer*es.

INTRODUÇÃO

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. (MOLINA; SÁ, 2012, P. 324).

Para que essa concepção de escola e de educação se estabeleça e fortaleça é necessário um outro projeto de sociedade e, conseqüentemente, um outro projeto de desenvolvimento para o campo. Um projeto que conceba o campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO, et al, 2005, p. 12).

A escola do campo na concepção da Educação do Campo se coloca numa relação antagônica às concepções hegemônicas de escola e ao projeto educativo proposto pelo sistema do capital para a classe trabalhadora. A concepção de educação do campo foi constituída através da luta travada pelos movimentos sociais, universidades, sociedade civil, igrejas entre outros, ao longo de vários anos. Seu conceito aparece no cenário nacional em meados da década de 1990 com a parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, as universidades, organizações não-governamentais e igreja, quando criam o Movimento Por uma Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Essa concepção tem como referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos, com sua cultura e valores relacionados à vida na terra. O campo visto como um lugar de vida, de trabalho, de produção de conhecimento, de sobrevivência (SOUZA; REIS, 2009). Ou seja, o oposto da concepção educação rural, datada das primeiras décadas do século XX, ligada a uma perspectiva

política que faz referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de permanência.

A educação rural está baseada no pensamento latifundiário empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. Ligada diretamente ao paradigma do capitalismo agrário, onde os camponeses não são protagonistas do processo, onde a perspectiva é formar mão de obra, olhando o indivíduo apenas como uma fonte de renda (PINHO, et al, 2010).

Assim, a educação do campo se afasta da educação rural, pois foi/é criada pelos povos do campo (MOLINA; JESUS, 2004). Sua bandeira de luta é a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito à escolha do próprio destino. Um movimento que se organiza em torno da luta pela escola vinculada a um projeto de produção da vida dos povos que moram e trabalham no campo. Essa educação busca a desalienação do povo, fortalecendo a identidade e a autonomia da população do campo.

Diante desses fatores procuramos, em uma pesquisa realizada no ano de 2016, com professores/as de três escolas do campo do município de Carangola/MG (E. M. Bertholdo Cardoso dos Reis, E. M. São José do Barroso e E. M. Juca Salomé) compreender e analisar como eles/as têm lidado com a concepção de educação do campo.

Em pesquisa de doutorado (ANDRADE, 2016, p. 206) realizada recentemente com professoras de escolas do campo

[...] fica claro que, mesmo que trabalhem na perspectiva da Educação do Campo, a mudança do significante – de educação e escola rural para educação e escola do campo – não foi ainda consolidada. Não aparece nesse contexto, uma distinção mais clara do significado para que novas significações possam ser construídas. Ressalto, no entanto, que essa mudança de significante não produz novas práticas e concepções por si só. Necessário se faz que haja uma maior compreensão do projeto de país, de sociedade e de educação que se propõe para a diversidade dos sujeitos do campo.

Por isso a importância da pesquisa que teve por objetivo principal compreender e sistematizar os *saberes-fazer* produzidos na prática pedagógica de/as professores/as de escolas do campo na busca da compreensão desses saberes enquanto estratégias ou não para consolidação de uma prática que seja mais próxima da perspectiva da educação do campo.

Tornou-se importante investigar o contexto e a concepção de educação e de escola estão imersos esses/as professores/as, assim como identificar em seus discursos como os saberes da cultura camponesa são inseridos em suas práticas pedagógicas.

O fortalecimento da escola do campo depende, em parte, de como os profissionais da educação envolvidos na escola, principalmente os/as professores/as, veem e desenvolvem o ensino e o estabelecimento das relações interpessoais

(de conhecimento e valorização do modo de vida local) com os/as alunos/as, seus familiares e a comunidade local. Tornar aquela *porção do espaço* (a escola) em um *lugar* é desenvolver um sentimento topofílico (TUAN, 1980) pela escola do campo. Dessa forma, é possível que ela se torne importante para os profissionais da educação e, conseqüentemente, para a comunidade. É este sentimento topofílico que ajuda a manter viva a escola. É sabido que muitas comunidades rurais têm perdido suas escolas e essa ação nega a educação do campo, pois busca “a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanas” (ARROYO, 2007, p. 160). Ao serem negadas a escola e a educação no campo, a comunidade rural se enfraquece visto que a escola representa o local não só de estudo, mas onde são discutidos assuntos afetos aos interesses da coletividade local (GNIGLER, 2011). Lidar com os problemas existentes nas escolas do campo requer estratégias que perpassam a formação inicial e a continuada de professores e outras políticas públicas voltadas para uma educação do campo.

Para a realização da pesquisa, partimos do pressuposto de que é possível se formar com e na prática e que o ambiente de troca de saberes que se dá nos encontros de formação de professores/as representa um momento rico de aprendizagens outras que só acontecem quando estamos com o outro. Josso (2004) afirma que estar com o “outro”, permite um reconhecimento de si e dos outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes, ou seja, que

[...] o caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, até mesmo de transformar o que orienta nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma de fragmentação (JOSSO, 2004, p. 165).

Uma forma de nos reconhecermos como eternos aprendizes, ou, como diria Paulo Freire, *inacabados*. Por isso, elegemos como foco da pesquisa as narrativas das experiências docentes por constituírem-se fontes imprescindíveis para a compreensão dos *saberesfazer*s pedagógicos de professores/as de escolas do campo. Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 22) dizem que

A pesquisa narrativa *da* experiência e não *sobre* a experiência se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. (grifos dos autores).

Destarte, a pesquisa narrativa volta-se para o singular, o local e o imprevisível, assim, esse modo de fazer pesquisa busca significar as relações estabelecidas e, portanto, constroem-se verdades – *pravdas* e não verdades – *istinas*. Estes são termos russos utilizados por Bakhtin (2010) para auxiliar na reflexão sobre o conhecimento do singular. *Pravdas* são verdades distintas, verdades singulares de acontecimento particular ocorrido em um dado momento e local. Já *istina* é a denominação de verdade universal. Assim, as “verdades” que buscamos são *pravdas*, pois se referem ao contexto específico em que se encontram tais professores/as.

Acreditamos que quando os/as professores/as narram suas experiências, as relacionam ao mesmo tempo com o campo da vida e com o campo teórico, o que gera sentidos para os acontecimentos vividos, problemas e mesmo dilemas tornados materialidade a ser observada, analisada, interpretada. Essa materialidade permeada pela escolha das palavras, da entonação que pretende dar com a sua história de vida, seus interesses pessoais, suas preocupações profissionais, gera uma cadeia ideológica e social. Bakhtin (1981, p. 34) diz que essa cadeia ideológica

[...] estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo e de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Todavia, é esta possibilidade de interação entre uma consciência individual e outra que está a nossa convicção de que um encontro – atravessado por objetivos comuns, no qual cada um pode dizer de si para o outro, mas também para si mesmo, enquanto vê e escuta o outro que está na mesma situação de visão e escuta, porém de uma única perspectiva para cada um – é um encontro formativo e pode ser considerado parte da metodologia da pesquisa, que é, simultaneamente, formativa. Dessa forma, pesquisadoras e sujeitos da pesquisa se tornam formadores em formação.

A PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Foram realizados seis encontros formativos com os/as professores/as das escolas do campo entre os meses de maio a novembro de 2016. As temáticas dos encontros foram escolhidas previamente pelos/as professores/as e versaram sobre: a “indisciplina escolar”; “as dificuldades de se trabalhar a disciplina Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental” (no que se refere à resolução de problemas matemáticos e a Matriz de Referência de Matemática do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB); a “reelaboração das Propostas Pedagógicas das Escolas do Campo do município” e, nos dois últimos encontros foram realizadas as “Análises das Práticas Pedagógicas” desses/as professores/as. Nesse artigo apresento parte dos resultados dos três últimos encontros formativos por considerá-los mais pertinentes à temática da educação do campo.

O encontro formativo sobre a reelaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo reuniu não apenas os/as professores/as das três escolas participantes da pesquisa, mas também os/as professores/as, supervisores e assessores educacionais (diretores/as) de outras duas escolas do campo do município de Carangola. O que motivou esse encontro foi a urgência na reelaboração das Propostas Pedagógicas dessas escolas, em atendimento à Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nº. 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que

Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais.

O foco do encontro foi apresentar a referida Resolução e articular com os profissionais da educação a reelaboração das Propostas Pedagógicas das escolas de modo a atender os preceitos da Resolução. Foi enfatizado que, por meio dessa Resolução, até mesmo as escolas situadas nas sedes dos distritos e que atendem, predominantemente, às populações do campo, são consideradas Escolas do Campo.

Assim, foi realizada uma explanação do conceito de Educação do Campo e sua história desde meados da década de 1990. Enfatizou-se que o principal fator que a Resolução traz é a postura pedagógica numa perspectiva da construção do território camponês/agricultura familiar em oposição ao território do agronegócio. Não se trata de reduzir os conteúdos do Ensino Fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o ao segundo. A Resolução é clara no que diz respeito à

[...] formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das escolas como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho. (Inciso II, art. 3º).

Muitos professores/as desconheciam o conceito da educação do campo. Ficaram acanhados ao discutir a temática. Ouvimos os seguintes relatos (utilizamos pseudônimos a fim de preservar a identidade dos/as professores/as.): “[...] esse conceito ‘educação do campo’ não é dos Sem Terra?” (Cravo, agosto/2016); “[...] vamos construir outro currículo para as escolas? Que currículo?” (Jasmim, agosto/2016). “[...] não compreendo o que o Estado quer que façamos (...) parece que fizemos errado esse tempo todo (...)” (Rosa, agosto/2016).

Na verdade (*pravda*) muitos deles/as não fizeram uma formação a respeito da temática do campo e receber a notícia de se trabalhar focado na Educação do Campo, lhes trouxe um desconforto enorme. No decorrer do encontro e da discussão da temática, eles/as foram entendendo o assunto. Ficou evidenciado que a implementação dessa política pública, como qualquer outra, é um processo que precisa ser realizado de modo contínuo e não apenas em situações isoladas.

Após a discussão, os/as professores/as opinaram sobre o quê priorizar nas escolas para atender ao estabelecido pela Resolução. As propostas foram: a construção de um histórico de cada comunidade e da criação das escolas; o levantamento das nascentes/minas que abastecem as comunidades; a questão do uso indiscriminado de agrotóxicos nas plantações; a criação de horta nas escolas que possuam espaço; a comemoração do dia da árvore (21 de setembro) com o plantio de árvores frutíferas nas escolas que possuam área para isso; a necessidade de mobilização para compreender o conceito de Educação do Campo e procurar, em suas áreas específicas, desenvolver atividades condizentes com a realidade de suas respectivas escolas, entre outros.

Discutir a temática com os/as professores/as e propor estudo das mudanças

relacionadas a educação do campo, é uma maneira de despertar neles/as o sentido de uma educação condizente com a realidade dos povos do campo. Sem a formação continuada voltada para a temática é pouco provável que a perspectiva da educação do campo realmente aconteça. Ao deixarem suas sugestões para as atividades os/as professores/as evidenciaram como veem esta realidade e o que pode ser feito para que ocorram mudanças para a melhoria da aprendizagem e do ensino, bem como do modo de trabalhar voltado para a valorização dos preceitos da Educação do Campo. Vejamos algumas sugestões nas narrativas desses/as professores/as

[...] valorizar os aspectos da comunidade do campo; vincular os aspectos sociais, culturais e econômicos (Tulipa, Agosto/2016).

[...] recuperar/resgatar a cultura/história dos pais/familiares, as brincadeiras e brinquedos. Trazer avós (roda de café) para contar a história da comunidade. Registrar esses conhecimentos para ficarem “vivos”. Não esquecendo, e deixando de lado esses conhecimentos, que são ricas fontes de saber. (Cravo, Agosto/2016).

[...] passeio ecológico, recordar e pensar na proposta de resgatar as festas típicas da comunidade. Fazer com que os alunos possam conhecer sua comunidade (através de visitas a lugares que fazem parte da história e da cultura da comunidade) (Cacto, Agosto/2016).

Foi bastante enfatizado que é preciso haver a valorização dos aspectos sociais, econômicos e culturais das comunidades rurais e que a revisão das Propostas precisa ser realizada com o envolvimento da comunidade, agregando valores para que a escola tenha mais a “cara” da comunidade. Outro fato é a adequação dos conteúdos trabalhados de acordo com a vivência dos alunos do campo, valorizando e respeitando essa cultura/identidade. Como já dissemos, não se trata de reduzir os conteúdos de ensino, mas de aproximá-los ao máximo da realidade vivenciada pelo/a aluno/a.

Os/as professores/as relataram as dificuldades encontradas no trabalho nas escolas do campo, como por exemplo, na época da colheita do café que é marcada por muitas faltas dos/as alunos/as, pois muitos deles/as ajudam os pais nessa função. Relataram também as estratégias que utilizaram para conseguir que esse número de faltas fosse sanado, como reuniões de pais demonstrando a importância da escola, bem como, alertando-os a respeito do corte da bolsa família caso haja excesso de faltas. Essa estratégia é bastante comum nas demais escolas públicas do município. Ao serem questionados/as sobre essa estratégia, a professora Gerânio disse “[...] coerção ou não, é uma forma de conter as faltas dos alunos, principalmente os que estão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, porque os pais consideram eles *[sic]* aptos ao trabalho”. Não houve maiores conflitos com a questão. Como disse, é bastante “comum” a estratégia utilizada.

As pedagogas disseram ser preciso a mobilização de todos/as para compreender o conceito de Educação do Campo e que procurem, em suas áreas específicas do conhecimento, desenvolver atividades condizentes com a realidade de seus respectivos alunos/as. No final do encontro, orientaram aos demais participantes

quanto aos procedimentos para a revisão das Propostas Pedagógicas e a construção de projetos de trabalho que visem valorizar a cultura, a história e a diversidade dos povos das comunidades rurais envolvidas. O desdobramento desse encontro formativo está em processo: as Propostas Pedagógicas ainda passam por revisão e, devido às mudanças na gestão municipal ocorrida após as eleições municipais, tudo caminha “a passos lentos”.

Os dois últimos encontros tiveram por objetivo principal realizar o estudo da Análise da Prática Pedagógica dos/as professores/as. O primeiro tratou-se basicamente de um estudo da trajetória profissional dos/as professores/as. O segundo, os/as professores/as apresentaram atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano.

Na análise da trajetória profissional, cada um/a deles/as narrou o início de sua trajetória docente destacando as dificuldades e os acontecimentos mais marcantes desse período.

Foi interessante nas narrativas constatar que apenas três professores/as não iniciaram a carreira na área rural. A maioria iniciou a carreira profissional em escolas das áreas rurais ou, em algum período estiveram nessas escolas e, muitas vezes, em turmas multisseriadas, o que lhes trouxe aprendizagens diversas que definiram seus modos de trabalhar. Veja as narrativas sobre o início da carreira docente

[...] iniciei em uma turma de pré-escolar na sede do distrito de Alvorada (...) turminha boa, 12 alunos (...) tive ajuda de uma professora que considero uma Mestra. Ensinou-me a usar o mimeógrafo, a fazer diagnóstico, a preencher diário e quando a supervisora chegou à escola, achou que eu tinha anos de prática (...) (Gerânio, outubro/2016).

[...] a minha trajetória na educação municipal começou no ano de 2007, mês de outubro na E. M. A. P. Faltavam 2 meses para terminar o ano letivo. Foi difícil trabalhar esses dois meses (...) era uma turma composta por quase 30 alunos do 1º ao 5º ano. Alunos indisciplinados, alguns já repetentes e já desinteressados (...). (Girassol, outubro/2016).

[...] minha trajetória de vida na educação começou em 1993, na E. M. O. M. foi uma experiência muito ruim, pois eu estava doente e nunca havia trabalhado numa sala de aula, não sabia o que fazer com aquelas crianças de 1º e 2º anos. Dependia totalmente da ajuda da minha supervisora que me orientava na parte pedagógica, ajudando a superar os obstáculos. Mesmo assim, deixei muito a desejar naquela escola (...). (Margarida, outubro/2016).

[...] comecei a minha carreira na E. M. A. C., situada na comunidade rural Serra da Batata. Trabalhei dois anos nessa escola assumindo as turmas da primeira a quarta série – turma multisseriada. Passei muito aperto e sufoco, pois minha prática estava bem distante da teoria, pois havia alguns anos que estava fora do ambiente escolar (...). (Bromélia, outubro/2016).

[...] iniciei minha carreira profissional na E. E. O. C. P. em fevereiro de 1993, numa turma multisseriada de 1º e 2º ano. Naquele período denominada de CBA 1 (...) os alunos não frequentavam o pré-escolar e todo trabalho era iniciado no CBA e o objetivo era que ao término do CBA1 todos que ingressassem deveriam sair alfabetizados (...) não foi nada fácil. (Bromélia, outubro/2016).

[...] tive o privilégio de trabalhar com classes multisseriadas na zona rural (...) tinha alunos de várias idades e vários níveis de aprendizagem em uma mesma turma onde pude me adequar e estabelecer regras, rotinas e critérios para atender a todas as séries numa mesma sala (pré-escolar ao quinto ano de escolaridade) (...) percebi que é necessário trabalhar de acordo com a necessidade da turma, não importando a série em questão (...). (Dália, outubro/2016).

[...] minha experiência profissional foi iniciada em 2012 como professora eventual das escolas da área rural (...) são muitos os desafios que permeiam a prática pedagógica do professor em início de carreira, tais como a dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos e a distância entre família e escola (...). (Rosa, outubro/2016).

[...] a questão de estar a cada ano em uma escola diferente e com turmas e séries diferenciadas que proporcionaram novos aprendizados e novas formas de trabalho. (Violeta, outubro/2016).

[...] a proposta de analisar e descrever minha carreira docente, especificando os principais momentos, fez com que eu percebesse o quanto aprendi e continuo aprendendo em cada experiência, em cada escola que passei, em cada turma que pude escolher ou não (...) iniciei em sala de aula em 2001 (...) entrei cheia de sonhos e vontade trabalhar, assim, como todos os recém formados (...). (Azaleia, outubro/2016).

As narrativas do início da carreira docente são permeadas de histórias de alegrias e de frustrações, principalmente quando o início se deu nas turmas multisseriadas. Começar a carreira docente foi de modo geral, complexo para todos/as esses/as professores/as.

No decorrer das narrativas, a discussão voltou-se para o *saberfazer* docente que é definido durante todo o percurso profissional aliado a formação continuada dos/as professores/as e aos demais espaços formativos constituídos no dia a dia.

O encontro formativo seguinte também enfatizou a análise da prática pedagógica, mas dessa vez, os/as professores/as narram as experiências de sucesso ou não durante sua trajetória docente, buscando evidenciar alguns aspectos “relevantes” de suas práticas. Quatro professoras apresentaram oralmente suas narrativas, os/as demais deixaram por escrito suas análises da prática que seriam apresentadas em outro encontro formativo.

A primeira professora (do 4º ano do Ensino Fundamental) destacou o projeto de trabalho “Lendas e mitos do Brasil: conhecendo o Brasil através das lendas”, que teve por objetivo ampliar a visão dos/as alunos/as quanto à riqueza cultural, territorial, climática, paisagista e histórica do território brasileiro. Ilustrou sua apresentação com o trabalho sobre a lenda afro-cristã “O Negrinho do Pastoreio” e mostrou as atividades feitas pelos/as alunos/as e, em seguida, outro trabalho com os clássicos da literatura infantil que teve por objetivo resgatar o gênero literário.

Ela contou que uma das estratégias que utiliza para ensinar é baseada em contos de fadas e outras histórias, pois acredita que a “fantasia” pode ser a solução para conflitos internos e existenciais. Dessa maneira, ela relata a importância de se trabalhar dessa forma

[...] se uma criança é criada numa sociedade patriarcal como foi durante muitos anos, ela vê que o homem/menino pode tudo e que a menina pode nada, ao escutar a história de João e Maria a menina vê que não, que é Maria quem salva João. E ela vê aquilo como solução para um conflito existencial (...) na história da Cinderela, apesar de passar por grandes dificuldades é possível vencer [...] são valores que estão internalizados nesses contos (Hortência, novembro/2016).

A professora diz conseguir desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura e que ainda contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas. Essa professora tem paixão pelos livros e faz dessa paixão uma forma de encantar e auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos. Afirmo que essa forma de ensinar não é eficaz apenas no que se refere a valores, a moralidade, mas na alfabetização e aprimoramento da língua escrita. Ela disse ainda que

[...] a partir do momento que comecei a trabalhar dessa forma as crianças melhoraram muito a escrita, tiveram um avanço muito grande, escrevem com coerência e tem havido melhoria no vocabulário, além deles escreverem com vontade (Hortência, novembro/2016).

Ao trabalhar com a literatura infantil ela procura desenvolver todas as áreas de conhecimento, promovendo um ensino integral, no qual desenvolve uma série de atividades relacionadas com as histórias trabalhadas. Foram relatos emocionantes que trouzeram saberes outros para todos que puderam compartilhar desse momento, pois realmente tratou-se de experiências positivas e prazerosas.

Na sequência, a professora Azaleia apresentou sua atividade que foi desenvolvida por meio de um trabalho com as “Figuras Geométricas – trabalhando com Tangram” (um quebra-cabeça chinês formado por sete peças: 05 triângulos, 01 quadrado e 01 paralelogramo). Contou que seu maior desafio foi organizar o tempo na sala multisseriada com quinze alunos/as dos segundo e terceiro anos. Afirmou que

[...] esse ano para mim foi muito difícil, sabe (...) quando a gente entra na sala e olha e fica desanimada (...) eu fiquei muito desanimada esse ano, pois eu acho que eu não rendi o suficiente, igual rendia antes, fazia antes. Eu fiquei triste com isso [...] eu fiquei sem norte, sem saber por onde começar [...] foi difícil, mas a gente está caminhando (Azaleia, novembro/2016).

Apesar de afirmar seu desânimo ao se deparar com a complexidade de uma turma multisseriada, disse que após muita experimentação, encontrou um modo de trabalhar no qual se faz a adaptação dos conteúdos e elabora atividades que podem ser trabalhadas com o conjunto da turma. Por isso o trabalho com o tangram: após colorir as formas do tangram, os/as alunos/as deveriam nomear as peças, pintar e recortar para montar figuras utilizando as sete peças. O trabalho foi realizado individualmente e em equipe. O modo de organizar a sala de aula por equipes de trabalho deflagrou uma aprendizagem ímpar para seus/as alunos/as, além de proporcionar momentos de diversão e alegria.

Azaleia contou ainda que procura alfabetizar as crianças em torno de “palavras ou temas geradores” e que assim, o ambiente natural das crianças é enfatizado em suas aulas de modo a permitir a valorização de seus saberes e do espaço em que estão

inseridos. Que essa prática faz parte de sua trajetória profissional por reconhecer a importância de se trabalhar na perspectiva da educação do campo.

Em Seguida, a professora Camélia que leciona em uma turma de pré-escolar, relatou um pouco de sua prática pedagógica. Essa professora sempre trabalhou com turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas com o fechamento da turma dos 4º e 5º anos em que lecionava, foi “convidada” a assumir a turma do pré-escolar (4 e 5 anos). Falou inicialmente de sua insegurança em aceitar o desafio de trabalhar com alunos/as da pré-escola

[...] eu sempre trabalhei com o ensino fundamental e eu tive que ir para a educação infantil, e várias vezes eu me vi em situação de desespero, querendo ir para outra escola, pois não estava me adaptando, mas as coisas parecem que estão se encaixando e agora eu já estou até gostando de trabalhar na educação infantil e criando as minhas formas de ensinar [...] trabalho com jogos, brincamos muito também [...] trabalho com o bingo de nomes próprios (nomes dos alunos) (Camélia, novembro/2016).

Com o tempo, ela cria suas próprias estratégias de ensino e vai se adaptando ao novo. Ela explicou que na atividade do “Bingo de Nome Próprio”, os/as alunos/as recebem uma cartela com seus nomes e que ao “cantar” as letras, eles/as devem colocá-las (se as tiver) em cima das correspondentes em sua cartela. O ganhador é aquele/a que completa a cartela primeiro. Assim, “os/as alunos/as brincam e aprendem”, como disse a professora.

Essas duas professoras falaram da insegurança vivenciada em situações novas ou mesmo desafiadoras e, que, no início, se sentem perdidas e fragilizadas, mas que no decorrer das aulas/do tempo vão desenvolvendo formas/modos “de se fazer” que trazem grande aprendizado. Dessa forma, suas experiências e aprendizagens vivenciadas se constituem como fonte verdadeira (*pravda*) de conhecimentos.

Para finalizar os relatos, a professora Gerânio apresentou um projeto realizado com uma turma de pré-escolar. O trabalho surgiu de sua participação em um curso de Etnias Raciais no qual foi proposto que se construísse um projeto voltado para a temática para ser trabalhado com as turmas. Ela escolheu trabalhar com o livro “A Bonequinha Preta” de Alaíde Lisboa de Oliveira.

Assim, na semana da consciência negra ela desenvolveu várias atividades relacionadas ao tema: fez uma boneca preta que passeava na casa dos alunos; fez o aniversário da boneca e um piquenique nos arredores da escola com a Boneca Preta (uma aluna negra do 5º ano vestiu-se de Boneca); apresentou a história em livro e online, entre outras atividades. Ressaltou a professora que a experiência foi muito interessante e que alguns aspectos puderam ser observados com criticidade, como por exemplo

[...] todas as crianças negras possuíam bonecas brancas e loiras; a surpresa das crianças com a boneca bebê negra na roda de brinquedos; escutar os diálogos das crianças que levaram a boneca preta de pano para casa e a alegria da aluna do 5º ano em representar a boneca do livro (...). (Gerânio, novembro/2016).

Disse ela que, por serem as crianças ainda muito pequenas, o preconceito não foi percebido de uma maneira “grave”, mas destacou a necessidade da escola trabalhar com a temática de modo mais sistematizado a fim de discutir e combater as diversas formas de preconceito.

A professora contou que em suas aulas procura valorizar a cultura e os saberes das crianças e que a discussão ética e moral à respeito das diferenças faz parte do dia a dia de sua “turminha”.

Nas narrativas desses/as professores/as foi possível perceber um contínuo percurso entre o presente e o passado, pois a todo o momento eles/as fazem comparações entre situações passadas e como era o ensino antes e o que estão vivendo agora. Utilizam frequentemente no início de suas narrativas as seguintes frases: “[...] no meu tempo era assim (...)”; “[...] antes os alunos eram (...) agora são assim.” e; “[...] hoje em dia (...)”.

Nas narrativas estão presentes também a imprevisibilidade/complexidade do cotidiano escolar e que, devido a isso, afirmamos que a prática docente deve ser revista constantemente para se atingir os objetivos propostos. Dessa forma, a troca de conhecimentos/saberes docentes proposta nos encontros formativos possibilita um diálogo entre esses saberes e àqueles teóricos relacionados a cada assunto/tema discutido.

Compreendemos então, que os encontros formativos são de fundamental importância para a formação continuada dos/as professores/as e, que essa formação é uma via de mão dupla, pois nesse caso: pesquisadoras e sujeitos da pesquisa se tornam formadores em formação.

Destarte, destacamos também a importância da Análise da Prática Pedagógica, pois ela é propícia para a reflexão do processo ensino e aprendizagem e que a partir dela é possível criar mecanismos para analisar o processo didático sob a perspectiva relacional que significa analisar suas características a partir das dimensões do ensinar e do aprender.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os encontros formativos foram de fundamental importância para o aprendizado de todos/as os/as envolvidos/as, pois as vivências e os *saberes/fazer*s compartilhados representam a possibilidade de se criar outros saberes que ganham significados diferentes a partir da realidade encontrada em cada escola do campo. Isso é, a partir deles, podemos fazer uma reflexão sobre a própria prática, buscando rever alguns métodos utilizados no processo de aprendizagem, bem como conhecer novos, através da escuta das narrativas dos/as outros/as professores/as.

Realizar pesquisa com os/as professores/as de escola do campo, a partir das narrativas de suas práticas, possibilita a construção de outras compreensões acerca

das experiências vividas, permitindo ao pesquisador estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico disponível. Nesse movimento formativo, as histórias (de vida e profissional) se misturam, constituindo assim, saberes outros que surgem da memória individual e coletiva do grupo de professores/as.

Percebemos que a concepção de Educação do Campo está sendo construída por estes/as professores/as e que os encontros formativos têm colaborado para que isso aconteça. Todavia, percebe-se o quanto é importante a formação continuada, pois a transformação do significado da «educação do campo» para o significante, demanda tempo e muito estudo. É no *saberfazer* cotidiano que as práticas vão sendo modificadas de modo a se tornarem condizentes com os preceitos da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elizete Oliveira. **Educação do Campo**: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. 2016. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2. Ed. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GNIGLER, MIGUEL L. **O Processo de nucleação das escolas isoladas**. 2011. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm>>. Acesso em: 10/02/2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. E. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, I).

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com Narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 17-44. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4689-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 23/05/2015.

MINAS GERAIS. **Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nº. 2.820, de 11 de dezembro de 2015**, que Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em 22/04/2017.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica, SÁ, Laís Mourão, Escola do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Brasília: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo prática pedagógica**. Umuarama: Univale, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

AS VOZES DOS INTELECTUAIS NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DA MODERNIDADE EDUCACIONAL EM SANTOS (1890-1920)

Luiz Henrique Portela Faria

Universidade Católica de Santos

Santos – São Paulo.

luizhpfaria@gmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Uma versão um pouco diferente deste texto foi publicada com o título “O discurso do Progresso Educacional em Santos: as vozes dos intelectuais santistas (1890-1920)”, nos anais da XIII Mostra de Pesquisado Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Católica de Santos, com apoio e investimento financeiro da CAPES.

RESUMO: A expansão cafeeira, da ferrovia e do porto, bem como a movimentação das ideias liberais, abolicionistas e republicanas são alguns aspectos que propiciaram a cidade de Santos a deixar suas vestes provincianas, no final do século XIX, e a se tornar uma cidade moderna – conforme os padrões da *Belle Epoque* brasileira. A educação, neste processo, é vista como um instrumento para consolidação da modernidade capitalista e estava estreitamente vinculada à política e a atuação de sujeitos – intelectuais. Estes indivíduos reforçaram ideologicamente, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política, o discurso da modernidade educacional. Os intelectuais santistas – não porque nasceram na cidade, mas porque a tornaram palco da sua atuação – agiram, de fato, através dos meios de comunicação da época, sobretudo, pelos

jornais, os quais se tornaram a voz de muitos dos membros deste grupo. Esta investigação procura compreender as práticas sociais destes sujeitos, observando suas particularidades: o percurso de formação, a atuação política destes intelectuais e as contradições presentes nos embates desta geração de ilustrados que disputaram a hegemonia do campo educacional da cidade. Para isto, pretende-se analisar tanto os discursos existentes nos periódicos da época, sobretudo, jornais, quanto as atas de instituições do período, articulando um diálogo com as evidências. Buscar-se-á fundamentação teórica em Gramsci, Sartre e Sirinelli, os quais nos oferecem a possibilidade de pensar acerca da “identidade”, “função” e “estruturas de sociabilidade”, respectivamente. Dentre os resultados obtidos, foram identificados duas estruturas de sociabilidade: a Loja Maçônica Fraternidade e a Santa Casa de Misericórdia de Santos.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectuais. Educação. Modernidade Capitalista. Santos.

THE INTELLECTUAL VOICES IN THE
FORMATION OF EDUCATIONAL OF
MODERNITY SPEECH IN SANTOS (1890-
1920)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Parte significativa da historiografia contemporânea sobre Santos (PEREIRA, 2016, 1995, 1990; FARIA, 2013; TAVARES, 2007; ROSEMBERG, 2006; LANNA, 1996; HONORATO, 1996; ANDRADE, 1989) afirma que a cidade, no processo de transição do Império para a República, foi arena de lutas ideológicas que se concretizaram por intermédio dos periódicos da época. Dentre os diversos assuntos que aparecem relativos ao discurso da modernidade, pode-se elencar a educação (PEREIRA, 2016; CARMO, VIEIRA, 2014; CALEFFI, 2014; CARREIRA, 2012; VIEIRA, 2012), que estava estreitamente ligada a desempenho dos intelectuais, sendo considerada como um instrumento para alavancar o avanço civilizatório capitalista.

Os republicanos enxergavam no novo regime político recém-inaugurado a representação de progresso e da modernidade e, procuravam apagar quaisquer resquícios ou memórias oriundas do antigo regime. Neste sentido, a educação seria a construtora dos caminhos necessários que levariam a nação rumo ao progresso, em semelhança dos países europeus. Acreditava-se numa escala evolutiva rumo à modernidade, que as nações percorreriam na medida em que instrísse sua população nas ciências exatas e da natureza.

[...] a instrução, o ensino e a escolarização eram pensados como instrumentos para generalizar as práticas higienistas, reformar hábitos e reduzir as consequências sociais da pobreza. O caráter regenerador da educação foi observado por muitos. Difundir a educação a toda população era mudar suas práticas e mentalidade, construir valores civis e republicanos e assegurar a sobrevivência em um mundo cada vez mais letrado. Tratava-se, acima de tudo, de homogeneizar as referências sociais do país (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009, p. 12).

Compreende-se por modernidade o que Alves (2011) conceitua como a segunda modernidade do capital, isto é, período entre a Primeira e a Segunda Revolução Industrial, quando ocorreu a instauração e a difusão do modo de produção capitalista no ocidente.

A segunda modernidade do capital é a modernidade-máquina, temporalidade histórica em que se constituiu um estilo de pensamento, de política e de sensibilidade estética que poderíamos caracterizar como modernista. Foi nessa etapa de desenvolvimento do capitalismo ocidental, no bojo do qual se desenvolveu o processo de modernização que constituiu-se (sic) a *classe social* (burguesia e proletariado) e o *Estado nacional* em torno da qual se consolida o *território* propriamente dito da Nação e da Cidade. São tais determinações essenciais que irão compor a *identidade social* de homens e mulheres da segunda modernidade. Enfim, a segunda modernidade é a modernidade propriamente dita.

Este período de grandes mudanças – momento histórico coincide com o período em que o historiador Eric Hobsbawm (2012) designa como a “Era dos Impérios” – se expressou, sobretudo nas cidades, que se tornavam cada vez mais populosas, em função das novas atividades que abrigavam, com destaque para a indústria e serviços.

A expansão cafeeira veio impulsionar mudanças urbanas para melhor atender ao desenvolvimento na exportação. Criou-se uma malha ferroviária que favorecia as

ligações do interior com cidades portuárias, polos de escoamento da produção para o exterior. Este processo resultaria em grande impacto para os centros urbanos em função das transformações de relação de produção e exportação de café.

Deu-se, no caso do Brasil, a paulatina substituição da mão de obra escrava pela livre, com a entrada, especialmente em São Paulo, de imigrantes europeus.

As estruturas de transporte se modernizavam com a progressiva afirmação das ferrovias que asseguravam rapidez e segurança no deslocamento das cargas do Interior – área de produção – até os portos.

Estas mudanças se justificaram devido à necessidade de articulação entre o envio de matérias-primas para o mercado internacional, fruto do desenvolvimento da segunda etapa da Revolução Industrial.

Assim, o desenvolvimento econômico sugerido pela expansão capitalista, atrelada às inovações tecnológicas do final do XIX, associa-se a transformações sociais, com a abolição da escravidão (1888), e mudanças políticas, com a Proclamação da República (1889).

Este ensaio traz resultados iniciais de uma pesquisa de doutoramento. Esta visa compreender a atuação de um círculo de intelectuais santistas que atuaram na cidade durante a Primeira República e que, para implementação de seus ideais, sobretudo no campo da educação, formaram círculos de sociabilidade – conceito presente nos escritos de Sirinelli (2003). Buscam-se também em Gramsci (1982) e Sartre (1994) os referenciais teóricos para esta pesquisa.

Antônio Gramsci (1982), em seu livro ‘Os intelectuais e a organização da cultura’, problematizando acerca do conceito de intelectual, defende que estes não se fazem a partir da atividade que desempenham, antes são as relações sociais em que estão inseridos que os tornam intelectuais, afinal, *“todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”* (p.7). Surgem progressivamente a partir de suas práticas e são, por isso, formados historicamente em conexão com os demais grupos sociais, especialmente do grupo dominante, para legitimar suas ações. Os intelectuais lutam, sobretudo, no campo da cultura (GRAMSCI, 1982) e, utilizando a escola como seu principal instrumento propagador para elaborar novos intelectuais de diversos níveis e a educação, enquanto campo para a consolidação de seus ideais.

Jean-Paul Sartre (1994), concordando com Gramsci, defende da mesma forma que os intelectuais são formados pela função socialmente reconhecida. Esta função, entretanto, emerge no momento em que os *técnicos do saber prático* utilizam de seus métodos para outra finalidade, não apenas para a prática de suas tarefas específicas, mas sim para a construção de uma ideologia contrária à dominante. São aqueles que tomaram consciência do processo contraditório em que estão inseridos e, utilizando-se de símbolos, sinais e signos, lutam para dissolver o sistema de ideias de outras classes. Assim, segundo Sartre:

(...) o intelectual é o homem que toma consciência da oposição, nele e na sociedade, entre a pesquisa da verdade prática (com todas as normas que ela implica) e a ideologia dominante (com seu sistema de valores tradicionais). Essa tomada de consciência – ainda que, *para ser real*, deva se fazer, no intelectual, *desde o início*, no próprio nível de suas atividades profissionais e de sua função – nada mais é que o desvelamento das contradições fundamentais da sociedade, quer dizer, dos conflitos de classe e, no seio da própria classe dominante, de um conflito orgânico entre a verdade que ela reivindica para seu empreendimento e os mitos, valores e tradições que ela mantém e quer transmitir às outras classes para garantir sua hegemonia (1994, p.30-31)

Objetiva-se neste ensaio, portanto, oferecer uma análise preliminar das vozes dos intelectuais santistas – santistas não porque nasceram na cidade, mas porque a tornaram palco de suas atuações – materializadas em discursos nos jornais do período, a fim de compreender como estes sujeitos concebiam a modernização da educação.

De acordo com a historiografia consultada (SILVA SOBRINHO, 1953; RODRIGUES, 1975, 1976, 1981; VIERA, 2012; PEREIRA, 2016), muitos sujeitos estiveram envolvidos neste processo histórico: Vicente de Carvalho, os irmãos Arthur e Adolpho Porchat de Assis, Bernardino de Campos, Delfino Stocler de Araújo, Julio Conceição, Manoel Maria Tourinho, Raymundo Sóter de Araújo, Victor de Lamare, bem como as mulheres Anália Franco, Diva de Lamare Porchat de Assis, Eunice Caldas, dentre muitos outros.

Considera-se, por fim, que a historiografia é um lugar de memória (BURKE, 1992), e, a memória também abarca o esquecimento. Assim, questiona-se: por que *estes* foram os sujeitos lembrados como intelectuais? A que grupos sociais pertenceram? Quais projetos educacionais defendiam? A quem representavam? E o que se preferiu esquecer acerca deles? Tais questões, dentre outras, compõem o estado desta pesquisa no presente momento.

O DISCURSO DO PROGRESSO E AS REDES DE SOCIABILIDADE

O Brasil estava inserido em um movimento mais amplo, em que, desde a segunda metade do século XIX, as nações ocidentais detentoras do grande capital privilegiaram uma “pedagogia do progresso”, oferecendo, nas Exposições Internacionais Pedagógicas, uma perspectiva de progresso possibilitada por meio da educação, a qual traria os valores sociais e culturais da modernidade capitalista. Com a realização de congressos durante as feiras (nacionais ou internacionais) houve a implementação e difusão de padrões, propiciando uma uniformidade ideológica e material nos mais diversos aspectos da sociedade. Assim, pouco a pouco, o Brasil foi incorporando, dentre tantos, os aspectos educacionais presentes num âmbito internacional (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

Em âmbito local, lemos no editorial do Jornal A Tribuna:

A instrução é a base de todo progresso e engrandecimento, faz necessária uma ação energética não só por parte das autoridades municipais, como mesmo de

todos os que ocupam posições de destaque nesta cidade, para que tenham um fim este vergonhoso estado das coisas.

Porque a Câmara Municipal e o alto comércio não reúnem os seus esforços para alcançar o fim colimado! Porque não se organiza, com esses elementos e outros que dela queiram fazer parte, uma grande comissão para se entender diretamente com o governo do Estado e com os congressistas estaduais.

Essa comissão, ao mesmo tempo que se procuraria obter do governo a criação da escola, trataria também de angariar os meios necessários para que fossem oferecidos aos poderes estaduais. Vemos nossa população aumentar de modo assombroso, não pode continuar com o mesmo número de escolas de há 10 ou 15 anos atrás.

É necessário agir e agir com entusiasmo, pois a vontade e a energia são as duas grandes armas que se obtém a vitória.

Por nossa parte, estamos dispostos a combater em prol da instrução pública de Santos e, conquanto modestos, os nossos esforços se unirão aos daqueles que tomarem a si essa nobre campanha de aparelhar a nossa cidade para o futuro brilhante que o destino e a evolução natural dos acontecimentos fatalmente lhe reservam (A TRIBUNA, 10/04/1913).

Este editorial faz referência à proposta de criação de um imposto municipal que seria totalmente destinado à educação. Interessante notar a expressão que se refere a educação como “base de todo progresso e engrandecimento”. Além disso, exige-se do poder público e do alto comércio santista o “agir com entusiasmo”.

Reis Filho (1981), Nagle (2001) e Carvalho (2003) apontaram em suas pesquisas que, para os intelectuais atuantes na Primeira República brasileira, a educação constituiria no campo fundamental para a construção de uma sociedade democrática, a consolidação do Estado Republicano.

Em âmbito regional, Vicente de Carvalho escreveu no Jornal Diário de Santos, defendendo que a educação seria um instrumento para regeneração econômica do país. Para ele, fazia-se emergente o investimento público na criação de escolas, onde seriam oferecidos os conhecimentos científicos – nas disciplinas de física e química, por exemplo – necessários para o desenvolvimento industrial e, por consequência, para o progresso econômico.

Só os povos instruídos vivem na aceção honrosa da moderna vida civilizada. Cresça embora a produção da nossa lavoura, desenvolva-se a riqueza material do nosso commercio — não deixaremos de ser o que hoje somos, povo obscuro mendigando as migalhas da civilização, sem prestígio e sem glória, enquanto não pronunciarmos uma palavra nova na Sciencia, na Industria ou na Arte! (DIÁRIO DE SANTOS, 25/01/1889, Editorial Cousas Municipais).

Vicente de Carvalho, que era descendente de Amador Bueno da Ribeira (proprietário de terras durante o período colonial brasileiro, recebendo o título de Capitão-Mor e ouvidor da Capitania de São Vicente), foi secretário do interior no governo do Estado de São Paulo, durante o mandato interino de José Alves de Cerqueira César (1891-1892). Também foi maçom, membro da Loja Maçônica Fraternidade

de Santos. Vicente defendia uma educação pública para a cidade de Santos que instrumentalizasse os discentes nos mais diversos serviços industriais e comerciais, preparando-os para o mercado de trabalho no porto ou em outras áreas de negócios da cidade. Para isto, propunha a criação de uma escola comercial, onde se ofereceria as disciplinas de aritmética, álgebra, escrituração mercantil, geografia comercial, direito comercial, economia política e ainda o ensino de três ou quatro línguas (DIÁRIO DE SANTOS, Editorial, 05/02/1889). Nota-se, portanto, que era um ensino fortemente marcado para o serviço portuário, isto é, uma formação para o abastecimento de mão de obra nas áreas de serviços, comércios e negócios internacionais.

Outro intelectual bastante citado na historiografia sobre Santos é Júlio Conceição. Era filho dos barões de Serra Negra e um rico comerciante de café que atuou na vida pública da cidade, tornando-se benemérito da Santa Casa de Misericórdia, provedor desta mesma instituição e vereador por muitos anos na mesma cidade. Pertenceu ao Instituto Histórico e Geográfico de Santos, Clube XV e outras instituições tanto sociais quanto culturais da cidade (PEREIRA, 1990). Foi amigo de João Otávio dos Santos, que deixou toda sua fortuna à Santa Casa e nomeou Conceição seu testamentário.

Júlio Conceição que já era conhecido no Estado de São Paulo, tornou-se popular também em diversos estados brasileiros por executar o desejo de João Otávio dos Santos, de construir uma escola para crianças órfãs da cidade e oferecer a elas ensino profissional. Após o falecimento de João Otávio, começou-se a construção do Instituto Dona Escholástica Rosa, estabelecimento que foi inaugurado em 1908.

A Revista Ilustrada Brasil Magazine, cujo diretor era Martinho Coelho, sediada no Rio de Janeiro, noticiou em março de 1910:

Legado de um grande filantropo: um estabelecimento modelo de educação profissional na cidade de Santos em São Paulo

Na importante cidade de Santos, um dos mais ricos emporios marítimos do commercio brasileiro, existe uma das mais bellas e grandiosas organizações do ensino profissional, consagrada inteiramente á educação dos menores desamparados e desavalidos.

(...)

O Snr. Julio Conceição que antes de ser um commerciante é um homem de cultas lettras e um escriptor feito em constantes tirocinios da imprensa, comprehendeu por um alcance elevado e intelligentemente moderno, a execução do honroso encargo que lhe fora de suas similares estrangeiras.

Os principios mais absolutos da hygiene escolar e do desenvolvimento physico foram tomados á Inglaterra que é o paiz possuidor da ultima palavra na installação a mais completa e perfeita de Institutos de ensino pratico. Coube á Allemanha fornecer as linhas geraes da educação regulamentada junta á disciplina e methodo que a caracterisam; fornecendo os Estados Unidos os elementos technicos por excellencia nos utensilios diversos que constituem a base no ensino nos diferentes officios nos quaes se preparam os jovens aprendizes (p. 42-48).

Interessante perceber que, comparando a relação de funcionários contratados

pelo Instituto com a relação de membros da Loja Maçônica Fraternidade, verifica-se que Julio Conceição e outros três funcionários do Escolástica Rosa – a relação de professores e funcionários contratados estão descritos na Monografia acerca do Instituto Escolástica Rosa, conforme CONCEIÇÃO (1908) – pertenciam à maçonaria: Manoel Maria Tourinho, contratado como médico do Instituto e que também atuou na vida pública da cidade de Santos, como vereador (1884), presidente da Câmara (1894), prefeito (1895) e inspetor literário da cidade (1914); Manoel Homem de Bittencourt, cirurgião dentista; e o diretor do estabelecimento, Arthur Porchat de Assis (nomeado a partir de 09 de março de 1908, conforme Relatório da Provedoria da Santa Casa de Santos, 1908), advogado que exerceu a função de professor em diversas instituições da cidade, dentre eles, o Liceu Feminino Santista e o Escolástica Rosa (VIEIRA, 2012). Além disso, estes sujeitos também eram irmãos da Santa Casa de Misericórdia de Santos.

Com isso, nota-se que havia um círculo de sociabilidade, que conforme aponta Sirinelli (1996), são estruturas que organizam os intelectuais em torno de uma “sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver” (p. 254-255). Neste sentido, a Santa Casa de Misericórdia e a Loja Maçônica Fraternidade de Santos compuseram este círculo, bem como outras instituições de ensino, conforme aponta o quadro de Vieira (2012, p. 93):

	Adolfo Porchat de Assis	Raymundo Sôter de Araújo	Arthur Porchat de Assis	Victor de Lamare	Diva de Lamare Porchat de Assis
Liceu Feminino Santista	Professor	Professor	Professor	Professor	Conselheira (Diretoria)
Academia de Comércio	Diretor e Professor	Professor		Professor	
Instituto D. Escolástica Rosa	Médico e Professor	Médico	Diretor	-	
Asilo de Órfãos	Médico	Médico		Presidente	
Escola Docas	Médico	-		Fundador da Escola	

Quadro 1: Presença do grupo de intelectuais nas escolas de Santos

Não apenas as instituições podem constituir as redes de sociabilidade, mas também os jornais e as revistas, pois são campos de lutas ideológicas, onde também estão registrados os discursos, os quais oferecem os “*movimentos de ideias, no sentido das posições tomadas, os debates suscitados e as cisões advindas*” (SIRINELLI, 1996, p. 248-249). Cabe também, a partir desta perspectiva, considerar as atas e outros

documentos oficiais, como relatórios, discursos de posses etc.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Só os povos instruídos vivem na aceção honrosa da moderna vida civilizada. Cresça embora a produção da nossa lavoura, desenvolva-se a riqueza material do nosso commercio — não deixaremos de ser o que hoje somos, povo obscuro mendigando as migalhas da civilização, sem prestígio e sem glória, enquanto não pronunciarmos uma palavra nova na Sciencia, na Industria ou na Arte! (DIÁRIO DE SANTOS, 25/01/1889, Editorial Cousas Municipais).

Procurou-se, neste ensaio, evidenciar os resultados preliminares da pesquisa de doutoramento que analisa a atuação de uma rede de sociabilidade de intelectuais santistas que se envolveu nas mais diversas instituições sociais e culturais da cidade, a fim de representar uma nova perspectiva de modernidade que estava em curso no período.

Considerou-se que o campo da educação foi escolhido por estes intelectuais como aquele que construiria o caminho a ser percorrido rumo ao progresso, sobretudo, econômico.

Verifica-se nos discursos que, embora a educação estivesse na lista de prioridades da classe dominante, contraditoriamente, no que concerne à instrução da população em geral, o ensino se restringiria a uma formação para o trabalho, a fim de capacitar a grande maioria das pessoas para atuar no comércio, serviços e no porto. Não obstante, havia poucas instituições que ofereciam o ensino acadêmico, destinado à educação da elite, com altíssimos requisitos para admissão e longe de atender a demanda populacional existente.

Estas questões sociais, emergentes neste contexto do final do século XIX e início do XX, permitiram que a elite santista oferecesse uma representação da ideia de progresso, propiciando um novo modo de viver e pensar, que foram transmitidas por meio de práticas “civilizadas”, trazendo o modo europeu de viver como modelo do que é “moderno”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *Terceira modernidade do capital, crise de civilização e barbárie social*. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2011/09/26/terceira-modernidade-do-capital-crise-de-civilizacao-e-barbarie-social/>>. Acesso em: 24/10/2018.

ANDRADE, Wilma Therezinha Fernandes. *O discurso do Progresso: A evolução urbana de Santos, 1870-1930*. 1989. 253 f. Tese (doutorado em História Social). Universidade de São Paulo.

A TRIBUNA, Jornal. *Editorial*. Santos, 10/04/1913.

BRASIL MAGAZINE, Revista Ilustrada. *Legado de um grande filantropo: um estabelecimento modelo de educação profissional na cidade de Santos em São Paulo*. Rio de Janeiro, Ano VI, n. 47-48, Fev-Mar 1910.

BURKE, P. A História como Memória Social In: *O mundo como teatro – estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992.

CALEFFI, Anderson Manoel. *A educação na Primeira República na cidade de Santos (1898-1908)*. 2014. 111 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Acesso em 03/04/2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-132439/pt-br.php>

CARREIRA, André Luiz Rodrigues. *A marcha do progresso: a construção do cidadão republicano e a educação escolar na cidade de Santos*. 2012. 95 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=341>. Acesso em: 02/04/2018.

CARMO, Bruno Bortoloto do; VIEIRA, Marina T. B. Porto. *Representações sobre ensino de educação física de Arthur Porchat de Assis em seu manual “Eduquemos” (1915)*. VII Simpósio Nacional de História Cultural. USP, 2014, p.1-13.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CONCEIÇÃO, Julio. *Instituto D. Escholastica Rosa*: Monografia. Santos, 1908.

DIÁRIO DE SANTOS, Jornal. *Editorial Cousas Municipais*. Santos, 20/01/1889.

_____. *Editorial Cousas Municipais*. Santos, 25/01/1889.

_____. *Editorial Cousas Municipais*. Santos, 02/02/1889.

FARIA, Luiz Henrique Portela. Vila Mathias: em Santos, um pequeno Portugal. In VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Trago o fado nos sentidos: cantares de um imaginário atlântico*. São Paulo: Letra e Voz/FAPESP, 2013.

FRATERNIDADE, Loja Maçônica. Livro de irmãos. Santos, 1854-1923.

GITAHY, Maria Lucia. *Ventos do Mar – trabalhadores do porto, movimento operário e cultura urbana em Santos, 1889 – 1914*. São Paulo: Primas, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWM, Eric J. *A Era dos Impérios: Europa 1875-1914*. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: 2012, 17ª ed.

HONORATO, Cesar. *O Polvo e o porto: A Cia. Docas de Santos (1888 - 1914)*. São Paulo: Hucitec, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LANNA, Ana Lucia Duarte. *Uma cidade em transição – Santos: 1870 - 1913*. Santos: Hucitec, 1996.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *O inspetor municipal Delphino Stockler de Lima, discutindo ideias sobre educação em Santos, no início da década de 1920*. XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Porto, 2016.

- PEREIRA, Maria Aparecida Franco *et all.* *Santos, Café e História*. Santos: Leopoldianum, 1995.
- _____. Julio Conceição, um grande homem. In *Leopoldianum*. Santos, 1990, v. XVI, n. 47, p.13-22, abril 1990.
- _____. *O inspetor municipal Delphino Stockler de Lima, discutindo ideias sobre educação em Santos, no início da década de 1920*. XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Porto, 2016.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.
- RODRIGUES, Olao; SANTOS (SP). *Veja Santos!* 2. ed. Santos: PMS, 1975. 650 p.
- _____. *Nos tempos de nossos avos: (Santos de ontem)*. Santos: A Tribuna de Santos Jornal e Editora Ltda, 1976.
- _____. *Cartilha da historia de Santos*. 4. ed. Santos (SP): A Tribuna, 1981.
- ROSEMBERG, André. *Ordem e Burla: Processos sociais, escravidão e justiça em Santos*. São Paulo: Alameda Editorial, 2006.
- ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (org.). *Fundamentos Históricos da Educação no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1994.
- SILVA SOBRINHO, Jose da Costa e. *Santos noutros tempos*. São Paulo (SP): [s.n.], 1953. 658 p.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- TAVARES, Rodrigo Rodrigues, *A 'Moscouzinha' brasileira – Cenários e personagens do cotidiano operário de Santos (1930 - 1954)*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2007.
- VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. *O Asilo de Órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

CEMEFEJA PAULO FREIRE: UMA PROPOSTA SINGULAR DE ATENDIMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO INTEGRAL

Luciana Squarizi Andrade de Lima

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Mariana de Paula Motta

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Ruth Gouveia Dias

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Elaine Juliano Pereira

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Georgina Vicente

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Francisco Jaime Souza

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Emídio Claro Neto

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Isabel Aparecida Silva

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação

Campinas - São Paulo

Viviane Gomes Magdal

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Maria Olmos Distler

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

Rosana Alves Santana

CEMEFEJA Paulo Freire - Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Educação
Campinas - São Paulo

RESUMO: O CEMEFÉJA Paulo Freire, escola de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Campinas, criada em 2003, com finalidade de atender jovens em situação de vulnerabilidade social, referência para encaminhamento das instituições de serviço social, conselho tutelar, liberdade assistida, casas de acolhimento e juizado da infância e juventude. A heterogeneidade e a complexidade são as marcas preponderantes do grupo de alunos desta U.E. Assim, a escola tem perseguido o objetivo de atendê-los, de maneira a garantir a reinserção no itinerário formativo escolar, além de proporcionar condições de sociabilidade. O processo de implantação da Escola de

Educação Integral no CEMEFEJA Paulo Freire teve início em 2015, e ampliou a jornada escolar. O novo projeto foi desenvolvido pela equipe escolar, sob coordenação da Orientadora Pedagógica da escola, a partir do estudo sobre educação integral, diferentes modelos de EJA e projetos de escolas democráticas. Trouxe mudanças na organização do trabalho pedagógico, a matriz curricular a partir de princípios de não-hierarquização das disciplinas, jornada de trabalho integral, tempo de formação docente e reunião entre pares semanais, eixos de trabalho, valorização das atividades interdisciplinares, realização de anamnese e avaliação diagnóstica no momento da matrícula, reorganização das turmas por saberes, tutoria, elaboração de roteiro de estudos, oficinas temáticas e estreitamento das relações intersetoriais. A implementação trouxe grandes benefícios à comunidades escolar promovendo aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional, proporcionando proteção à adolescência na produção e apropriação de culturas.

PALAVRAS-CHAVE: educação integral, EJA, vulnerabilidade social, reorganização curricular.

ABSTRACT: CEMEFEJA Paulo Freire, School of Youth and Adult Education of the Campinas City Hall, created in 2003 to serve young people in situations of social vulnerability, a reference for referral of social service institutions, guardianship, assisted child and youth. The heterogeneity and complexity are the preponderant marks of the group of students of this U.E. Thus, the school has pursued the objective of serving them, so as to guarantee the reintegration into the educational itinerary, besides providing conditions of sociability. The implementation process of the School of Integral Education in CEMEFEJA Paulo Freire began in 2015, and extended the school day. The new project was developed by the school team, under the coordination of the Pedagogical Advisor of the school, based on the study on integral education, different models of EJA and projects of democratic schools. Brought changes in the organization of the pedagogical work, the curricular matrix based on the principles of non-hierarchy of disciplines, full working hours, time of teacher training and weekly peer meeting, work axes, valuation of interdisciplinary activities, anamnesis and diagnostic evaluation in the reorganization of classes for knowledge, mentoring, preparation of study routes, thematic workshops and narrowing of intersectoral relations. The implementation brought great benefits to the school communities promoting meaningful learning and contemplating the multidimensional condition, providing protection to adolescence in the production and appropriation of cultures.

KEYWORDS: integral education, EJA, social vulnerability, curricular reorganization.

1 | HISTÓRIA

Com o objetivo de proporcionar educação sistematizada, principalmente para adolescentes, jovens e adultos em situação de exclusão social e escolar, em vulnerabilidade e risco, atendidos pela entidade social Obra Social São João Bosco,

vindos de toda a região de Campinas, foram criadas, em agosto de 1999, quatro salas de aula descentralizadas, vinculadas ao 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo Professor Sérgio Rossini. A vida dos alunos atendidos, na maioria dos casos, caracterizou-se pelo rompimento dos laços familiares, afetivos, institucionais e sociais, deterioração da saúde física e mental, o uso de drogas lícitas e ilícitas e exposição à violência urbana, consequências da desigualdade social e do limite do alcance de políticas públicas de proteção à infância e à juventude.

Em 2001 essas salas foram transformadas pela portaria 199/0042/2003, que autoriza o funcionamento do Centro Municipal de Ensino Fundamental para Educação Fundamental de Jovens e Adultos, com EJA - Educação de Jovens e Adultos. A Lei nº 12.158, de dezembro de 2004, denomina o Centro Municipal de Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos “Paulo Freire”, compondo assim a Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Estão sob a responsabilidade da equipe gestora da escola a Educação de Jovens e Adultos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Projeto Multiciclos Transdisciplinares, sala multiseriada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo formação acadêmica, respeitando e garantindo o direito à escolaridade, favorecendo assim a inserção social e no mundo do trabalho.

O movimento avaliativo vivenciado no âmbito da escola evidencia que os alunos se relacionam, aprendem, estudam, se concentram, se interessam por conhecimentos, arte e cultura, porém de formas bem diversas, em tempos distintos e com diferentes níveis de concentração e elaboração, mediante um currículo em ação, elaborado a partir da experiência dos alunos.

A heterogeneidade e a complexidade são as marcas preponderantes do grupo de alunos desta escola. Assim, a escola tem perseguido o objetivo de atender aos alunos, de maneira a garantir a reinserção destes no itinerário formativo escolar, além de proporcionar condições melhores de sociabilidade. Enfrentar o desafio de oferecer uma educação capaz de reverter a tendência ao fracasso escolar exige a construção de uma proposta de trabalho pedagógico e uma estrutura de atendimento diferenciado que integre, de fato, os vários serviços existentes na região metropolitana de Campinas e atenda a especificidade aqui descrita.

O processo de implantação da Escola de Educação Integral no CEMEFEJA/EMEF Paulo Freire teve início em 2015, o que significou a concretização de uma reivindicação histórica da equipe escolar por uma nova organização curricular, dos tempos e espaços escolares, bem como da formação e trabalho docente coletivo para atender às necessidades educacionais dos adolescentes, jovens e adultos desta escola, em sua maioria com grande vulnerabilidade à violência e que, em alguns momentos de suas vidas, já foram excluídos da escola.

Essa nova organização, na perspectiva da educação integral, ampliou a jornada escolar dos alunos, criando oportunidades e situações que promovem aprendizagens significativas e que contemplam a condição multidimensional da comunidade escolar,

elevando os índices de aprendizagem, valorização da escola e proporcionando proteção à adolescência na produção e apropriação de culturas.

2 | PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE GESTÃO

O Projeto Político Pedagógico da escola é o resultado de muitas avaliações e discussões da comunidade escolar, composta por: equipe gestora, professores, familiares, alunos e funcionários. Através das RPAs - Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional, CPA, Comissão Própria de Avaliação, Colegiado Consultivo, e o Conselho de Escola - Colegiado consultivo e deliberativo, os tempos pedagógicos, espaços, gestão e o trabalho pedagógico são avaliados e todos têm voz.

As reuniões de CPA são realizadas mensalmente para avaliar o cumprimento das metas do PPP e levantar novas demandas. E quando conveniente, uma vez por ano, esse colegiado realiza reunião de negociação com o Secretário da Educação.

O Conselho de Escola é responsável pela elaboração do plano de aplicação, ou seja, como e quando as verbas repassadas serão gastas, a prestação de contas, a aprovação do projeto pedagógico, o calendário escolar e a negociação de demandas junto a SME.

A equipe gestora, composta pela Diretora Educacional e Orientadora Pedagógica, garante a participação de todos os segmentos que integram a unidade escolar. Promovem estratégias de ação compartilhadas, evocando o compromisso individual e coletivo na realização de projetos. Reflete com a equipe docente e discente, sobre os fatores que dificultam a garantia desse ensino, como evasão e reprovação e a participação coletiva. Estabelece diálogos constantes entre a equipe escolar, familiares e articulando a rede de proteção da criança e adolescentes com ações imediatas do cotidiano

Com relação às questões pedagógicas, na implementação da escola de período integral, em 2015, as ações propostas provêm as mudanças elaboradas coletivamente pela equipe docente, sob coordenação da Orientação Pedagógica, a partir do estudo sobre educação integral, diferentes modelos de EJA e projetos de escolas democráticas.

No CEMEFEJA Paulo Freire, atualmente, todos os professores têm dedicação integral de trabalho. A Jornada Integral I da Rede Municipal de Campinas, foi a que mais se adequou às demandas da escola, e a tabela 1 em anexo descreve como os Tempos Pedagógicos estão organizados e as atividades desenvolvidas.

3 | ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Ao observarmos a Matriz Curricular, construída pela escola a partir de 2015, fica claro que não existe a hierarquização dos componentes curriculares, mas há uma igualdade de número de aulas, pois se compreende que todos os componentes

curriculares são igualmente importantes na formação dos alunos. O trabalho pedagógico é realizado através de Eixos, de acordo com a tabela 2 em anexo.

Cada Componente Curricular está inserido em dois Eixos de Trabalho, essa organização possibilita a participação de 01 professor titular de cada componente curricular, com dedicação integral de trabalho nessa Unidade Educacional, em trabalhos interdisciplinares.

Os seguintes subtemas são trabalhados com frequência: Alimentação saudável; Prática de esportes; Doenças Sexualmente Transmissíveis; Vivência da cidade de Campinas; Cidadania; Bullying; Ética; Gravidez na adolescência; Preconceitos sexuais; Diversidade, Solidariedade; Drogas; Saúde Pública; Indicadores de qualidade de vida.

Ao longo de 2015 realizaram-se os seguintes projetos: Reágua, Aluno Monitor - NTE, Cultura Restaurativa, CPA, Educação Ambiental, Combate ao uso de drogas, ações pertinentes de combate à dengue, Educação para uma vida saudável, Trabalho, Justiça e Cidadania (AMATRA), Astronomia, Identidade, Jornal da Escola. Não conseguimos realizar os projetos “Rádio Escolar” e “Robótica” por questões burocráticas, mas persistiremos para 2016.

4 | AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

O CEMEFEJA Paulo Freire obteve a autorização para a implantação de Educação Integral em 2014 para 2015. Por se tratar de um projeto novo e diferenciado, são necessárias constantes revisões e ajustes, reflexão das ações e dos resultados alcançados, nesta recente trajetória de Escola de Educação Integral de Campinas.

As salas de aula são organizadas com as carteiras em círculo. A Biblioteca está localizada estrategicamente entre as salas de aula, próxima aos alunos. A sala Multimídia é utilizada constantemente, pois oferece os recursos tecnológicos que instrumentalizam o trabalho pedagógico. O Laboratório de Informática e o Ateliê de artes também são bastante utilizados.

Os espaços de aprendizagem ultrapassam os muros da escola, tanto que são realizadas muitas atividades de estudo do meio, como por exemplo: museus, teatro, cinema, vivências esportivas e visitas a parques, visitas a estação de tratamento de água e esgoto, caminhada ao centro histórico e comercial de Campinas, zoológico, planetário, Conferência Municipal de Educação, Conferência Lúdica, Conferência da Juventude, oficinas de fotografia, culinária, alimentação saudável, assim acessam e dialogam com bens culturais que não faziam parte de sua realidade cotidiana, e agora compõem o seu processo educativo.

Neste sentido, nossos propósitos são:

- INCLUSÃO
- TRANSFORMAÇÃO
- INTEGRAÇÃO

- QUALIFICAÇÃO

5 | METODOLOGIAS

O processo de **ENTURMAÇÃO**, a partir de 2015, é diferenciado, não mais dividido em termos, mas por níveis de aprendizagem, coerente com o tipo de atendimento implantando na U.E., com uma visão global do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, ressaltando suas potencialidades e seus objetivos, deixando de lado velhas formas de divisão de saberes.

Sabe-se que a demanda maior atual de EJA, em nosso país, é de jovens de camadas populares, historicamente excluídas do ensino formal. Consideramos que, o aluno adulto, que parou de estudar na quinta série e agora, depois de anos de tentativas frustradas de retomar os estudos, saber que continua na quinta série não traz motivação ou informação relevante para seu sucesso escolar. Pode ser uma informação para constar na documentação oficial, mas não contribui para sua aprendizagem. Consideramos que a série, o ano, o termo, na modalidade EJA, não são tão importantes quanto no Ensino Fundamental regular.

Neste sentido a **ENTREVISTA INICIAL** que é realizada pelos professores e equipe gestora, no momento da matrícula torna-se muito importante, pois é o momento de acolhimento, em que o aluno e familiares tomam ciência do funcionamento da escola. E também é o momento da equipe escolar conhecer melhor o aluno que irá trabalhar como indivíduo integral, sonhador, e suas frustrações.

E nesta mesma ocasião a **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA** é aplicada, para conhecer o nível de saber, condição para enturmar o aluno no grupo pertinente. Outro fator importante é o Roteiro de Estudo que será desenvolvido para cada aluno, e irá acompanhá-lo através de um **SISTEMA DE TUTORIA**.

São quatro turmas de alunos, denominadas **Introdução**, dos alunos que precisam passar pelo processo de alfabetização, Desenvolvimento, Aprofundamento e Consolidação, que será a turma em conclusão de curso. Esta nomenclatura foi escolhida como referência ao pacto nacional para alfabetização na idade certa, que propõe as etapas de Introdução, Aprofundamento e Consolidação para o desenvolvimento dos conteúdos. Outro aspecto importante é a Tutoria, em que semanalmente um professor acompanha e orienta por uma hora-aula um grupo de alunos, organizados de maneira diversa ao das turmas de sala de aula.

ROLE é o roteiro de estudos que o aluno precisará cumprir durante o semestre. Como haverá um acompanhamento individual, o requisito para a conclusão do curso será o cumprimento das atividades previstas no roteiro do aluno, e não no cumprimento das aulas regulares, quando o aluno não cumprir o roteiro permanecerá na mesma sala.

O professor da disciplina elabora o roteiro, mas o professor tutor que acompanha

sua realização, se faltou no dia, o porquê, se teve dificuldade, esqueceu etc. E o orienta em todas as suas dificuldades. A escola tem a intenção, para um melhor acompanhamento, que todos os professores utilizem os Tablets distribuídos pela SME, pois, através de uma plataforma, o professor de cada disciplina pode colocar informações, como por exemplo se já corrigiu determinada atividade, e todos visualizarem.

6 | TRABALHO INTERSETORIAL

Dada a especificidade dos alunos atendidos, o CEMEFEJA Paulo Freire sempre trabalhou em estreita relação com a Rede de Proteção da Criança e Adolescente, serviços de saúde e assistência social, integrando ativamente a rede de serviços intersetoriais da região leste de Campinas. Os alunos residem em vários bairros da cidade, mas isso não impede que reuniões de estudo de caso, quando necessário, aconteçam, além de visitas domiciliares com serviços de PAEF.

Os serviços como Defensoria Pública, Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, COMEC, CEDAP, Casas de acolhimento, PAEF, AFASCON, SETA, SADA, CRAS, CREAS, CAPS e SOS Mulher são nossos parceiros constantes, tanto no sentido de enviar alunos, como de oferecer oficinas. A participação destes serviços em nossa rotina escolar é de grande importância, uma vez que são eles que acompanham, e muitas vezes, são representantes legais de nossos alunos.

A Secretaria da Educação e o CEPROCAMP (Centro Profissionalizante “Antônio da Costa Santos”) através de uma parceria, oferecem aos alunos de EJA do município aulas de Gestão e Informática. Nossa escola recebe semanalmente o professor de Gestão, que ministra duas aulas, para duas das quatro turmas de EJA.

7 | EPISÓDIOS QUE ILUSTRAM O PROJETO PEDAGÓGICO

Considerando que nosso projeto pedagógico promove aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional, proporcionando proteção à adolescência na produção e apropriação de culturas, gostaríamos de relatar um evento ocorrido no primeiro semestre. O concurso *Plano diretor na escola: Olhar a cidade*, organizado no primeiro semestre de 2015, fez parte das iniciativas da secretaria de planejamento para fazer o diagnóstico da cidade e consulta pública a fim de elaborar o novo Plano diretor de Campinas de 2016-2026. Foram convidadas a participar as cinco escolas de educação integral da cidade e algumas salas da FUMEC selecionadas, sendo uma para cada macrorregião. Os três primeiros lugares no concurso foram premiados com um Playstation 3 cada, e ainda houveram premiações, de 3 menções honrosas com uma máquina fotográfica cada. Cada U.E. poderia participar com no máximo 30 fotografias e 30 desenhos, sendo que os desenhos

seriam produzidos pelas crianças do ensino fundamental I e as fotografias pelos alunos de ensino fundamental II e EJA. Durante esse período as equipes escolares deveriam orientar os alunos para a realização dos trabalhos considerando o prazo dado e a proposição de trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de arte, história, geografia e português. Os professores do CEMEFEJA Paulo Freire trabalharam de modo interdisciplinar, os alunos se dedicaram à atividade, e como resultado um aluno de nossa escola foi premiado com o Playstation, em cerimônia realizada em Hotel da Cidade, com a entrega feita pelo Prefeito. Importante destacar que o aluno premiado iniciou o ano letivo com grandes problemas de indisciplina e desmotivação para os estudos, e depois deste fato, mudou completamente seu comportamento, e influenciou positivamente outros alunos a participarem das atividades da escola.

Outro episódio significativo ocorrido foi uma Vivência no Centro de Treinamento em Atletismo de Alto Desempenho, existente em Campinas. No sentido de conhecer muitas modalidades esportivas, a professora de Educação Física levou os alunos ao Centro, e alguns, inesperadamente, foram convidados para compor a equipe de atletismo da cidade, sendo que um deles já está competindo em Provas Intermunicipais. Por fim, outro episódio significativo foi a apresentação musical dos alunos, preparada pelas professoras de Artes e Inglês no Festival Escolar de Música do Município. Através do Projeto Inglês com música, a professora ensinou a letra da música “Happy Day”, a professora de Artes orientou na melodia, ritmo, e um aluno teve a oportunidade de cantar um rap incidental de sua autoria nesta apresentação.

Com sua proposta singular, o único EJA em período integral do Brasil, segue construindo seu modo de atuação, sempre revendo e aprimorando suas práticas, no sentido de melhor atender o público a que se destina e promover sua reinserção na trajetória escolar e o exercício pleno de sua cidadania.

Seguem os anexos citados no texto:

Jornada Integral I – 24/40				
Divisão de trabalho	Nº de aulas	Divisão	Tempo Pedagógico	Trabalho realizado
Trabalho Diretamente com aluno	25	24	TDA - Trabalho Docente com aluno	Aula, tutoria, intervalo dirigido, almoço, assembleia
		01	TDI - Trabalho Docente Individual	Recuperação de alunos;

Dedicação a organização do trabalho pedagógico	16	02	TDC - Trabalho Docente Coletivo	Organização geral do trabalho pedagógico coletivo
		03	TDEP - Trabalho Docente entre os pares	Planejamento/avaliação com os pares e planejamento/avaliação dos Eixos/Projetos e comissões
		04	TDF - Trabalho Docente de Formação	Formação/estudos em grupos na escola
		06	TDPA - Trabalho Docente de Planejamento	Planejamento individual – local de livre escolha, destinado à preparação das atividades pedagógicas

Anexo 1 – Tabela de jornada de professor

Eixo	Ementa	Componentes Curriculares
I	Linguagem e Cultura A linguagem como forma de expressão cultural e de interação social. Conhecimento e convivência com a diversidade e pluralidade de expressões e uso das diferentes linguagens na nossa sociedade. (Alfabetização, literatura, teatro, cinema, fotografia, grafite, música, cartas, novela, dança).	- Inglês - Matemática - Língua Portuguesa - Artes
II	Sociedade e Trabalho Acolhe e acompanha o aluno na vida escolar oferecendo-lhe condições para que assuma a responsabilidade por sua formação humana e autônoma. Problematisa o mundo do trabalho, como direito e dever do ser humano enquanto produtor das suas condições de sobrevivência (EJA Profissões, orientação de estudo, Cultura Restaurativa, CPA, Conselho de Escola, Assembléia).	- História - Geografia - Ciências - Matemática - Português
III	Corpo e movimento Relações com o ser humano e seu corpo que movimenta expressa, enfim vive em seu ambiente, favorecendo a reflexão sobre as implicações de suas ações a humanidade no contexto universal e planetário para os seres viventes. (Oficinas: culinária, visitas a estação de tratamento de água e esgoto, projeto “Reuso de água”, “alimentação saudável”, “Café da manhã, almoço e lanche dirigido).	- Ciências - Educação Física - Inglês - Artes

Tabela 2 – Ementa dos Eixos Temáticos

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture.** *Revue Française de sociologie.* Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347). Trad.: Aparecida Joly Gouveia

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal(ZDP): três implicações pedagógicas.** *Revista portuguesa de educação.* vol 14, n 2 pp 273-291.

FREIRE, Paulo (1991) **A educação na cidade,** São Paulo: Cortez Editora

_____ (2002) **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa (24 edição) São Paulo: Paz e Terra

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **CIEJA : centro integrado de educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação**. Vol. I e II. Campinas, 2011.

_____. **Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral : Uma Proposta em Construção no Município de Campinas**. Campinas, 2014.

_____. **Projeto Piloto Para a Escola de Educação Integral: Uma Proposta em Construção no Cemefreja/Emef Paulo Freire**. Campinas, 2014.

_____. **Primeiro Relatório Comissão de Estudos Sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais** (Portaria Sme/Fumec No 01/2014 Dom – 22 De Maio De 2014). Campinas, 2015.

COLABORAÇÃO E CRIATIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Adriana Clementino Mosca

Centro Universitário Senac - Coordenação de Pós-Graduação - Senac EAD
São Paulo – S P

Cláudia Cristina Moreira de Souza

Centro Universitário Senac - Coordenação de Pós-Graduação - Senac EAD
São Paulo – S P

Silvia Cristina Hito

Centro Universitário Senac - Coordenação de Pós-Graduação - Senac EAD
São Paulo – S P

RESUMO: O presente artigo discute a criatividade e a colaboração trabalhada na pós-graduação a distância do Centro Universitário Senac, por meio do uso de estratégias relacionadas a metodologias ativas e dos recursos tecnológico- comunicacional fórum e webconferência. As estratégias relacionadas às metodologias ativas possibilitam o uso e o desenvolvimento da criatividade para responder a um desafio aplicável por meio de vivências de problemas reais que são discutidos entre os alunos e professores ou tutores do curso pelo uso dos recursos comunicacionais fórum e webconferência. O levantamento bibliográfico que se apresenta neste artigo é parte de pesquisa documental e descritiva, com base na abordagem qualitativa,

que está em andamento. A pesquisa tem como objetivo principal verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que ele realiza - a amostra definida é de três cursos de pós-graduação. Em todas as disciplinas dos cursos pesquisados há uma atividade avaliativa de produção (realizada de modo individual ou em grupo) em que é proposta uma situação-problema real a ser solucionada de forma criativa e que o aluno possivelmente enfrentará em sua profissão. Deste modo, busca-se averiguar qual é o grau de contribuição que esse tipo de estratégia pedagógica e os recursos comunicacionais utilizados têm na aquisição do conhecimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade. Colaboração. Ensino superior. Educação a Distância.

COLLABORATION AND CREATIVITY IN ONLINE PÓS-GRADUATION

ABSTRACT: The present article discusses the creativity and the collaboration worked in the distance graduate of the University Center Senac through the use of strategies related to active methodologies and the technological-communicational resources, forum and

webconference. Strategies related to active methodologies enable the use and development of creativity to respond to an applicable challenge through experiences of real problems that are discussed among the students and tutors of the course through the communicational resources Forum and webconference. The bibliographic survey presented in this article is part of documental and descriptive research, based on the qualitative approach, which is underway. The main objective of the research is to verify the perception of the higher education student of the Distance Education modality on the effectiveness of the forum resources and webconference in the construction of the knowledge proposed by the course that he / she performs - the defined sample is of three postgraduate courses. In all the disciplines of the courses studied there is an evaluation activity of production (carried out individually or in groups) in which a real problem situation is proposed to be solved in a creative way and that the student will possibly face in his profession. In this way, it is sought to ascertain the degree of contribution that this type of pedagogical strategy and the communicational resources used have in the acquisition of students' knowledge.

KEYWORDS: Creativity. Collaboration. Higher Education. Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico das últimas décadas impulsionou sobremaneira a comunicação entre pessoas geograficamente distantes. De assuntos corriqueiros do cotidiano a trocas de informações entre pesquisadores de universidades e centros de pesquisas espalhados pelo mundo, a comunicação estimulou a colaboração tanto na solução de problemas tradicionais como no fomento à criatividade no âmbito das inovações.

Segundo Pinto (2016), a fluidez de informação e a partilha de conhecimento e experiências fomentam o pensamento criativo. Deste modo, a autora afirma que a colaboração e a criatividade desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento e adaptação às constantes mudanças sociais globais, e os ambientes que estimulam e permitem essa simbiose entre criatividade e colaboração são necessários para que soluções criativas gerem resultados inovadores.

No que diz respeito à área da Educação, como reflexo desses avanços tecnológicos, o processo de ensino-aprendizagem também vem passando por alterações significativas nas últimas décadas, uma vez que a tecnologia tem transformado a relação do homem com o tempo e espaço e os meios digitais representam cada vez mais, novas possibilidades de educação (KENSKI, 2012).

Os cursos oferecidos na modalidade a distância são uma das respostas a essas novas possibilidades e, segundo Clementino, (2008), além das questões clássicas de facilidades com relação ao tempo e espaço, uma das principais vantagens que a educação a distância (EAD) *online* apresenta sobre as formas anteriores dessa modalidade, é a possibilidade de interação e comunicação humana entre os participantes de um curso, oferecida por diferentes tecnologias já incorporadas à

internet em parceria com propostas pedagógicas adequadas e que estimulam a colaboração entre os alunos.

O Centro Universitário Senac – SP caminhou ao encontro do que se apresenta no cenário educacional nos últimos anos e possui atualmente uma estrutura de ensino superior a distância composta por doze cursos de Graduação e trinta e um cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, totalizando, em 2017, cerca de 8.500 alunos. O modelo pedagógico vigente conta com recursos, como: os destinados à gestão do ambiente virtual, à apresentação de conteúdo, às atividades avaliativas e os tecnológicos- comunicacionais. No caso da pós-graduação, três cursos são foco da pesquisa em andamento que originou este artigo, intitulada “Recursos Tecnológicos na EAD como Facilitadores da Construção do Conhecimento: Uma análise da percepção dos alunos”.

Nesta pesquisa, o foco está na percepção dos alunos com relação ao uso dos recursos tecnológicos-comunicacionais fórum e webconferência como apoio às estratégias pedagógicas desenvolvidas que visam estimular a comunicação entre os grupos de alunos e, deste modo, promover a colaboração e criatividade nas turmas. Tal enfoque é consubstanciado pelo crédito das pesquisadoras quanto à importância da interação para o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, busca-se averiguar qual é o grau de contribuição que esses recursos têm na aquisição do conhecimento dos alunos, e o estímulo à colaboração e criatividade para solução de problemas propostos. Assim, a pergunta que norteia a pesquisa é: Qual é a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento?

Como objetivo geral foi definido: Verificar a percepção do aluno de ensino superior da modalidade Educação a Distância do Centro Universitário Senac, sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento proposto pelo curso que ele realiza. Para alcançar tal objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as características tecnológicas e o potencial pedagógico dos recursos fórum e webconferência;
- Avaliar como os recursos fórum e webconferência são utilizados por mediadores e alunos nos cursos de pós-graduação EAD a serem pesquisados, nas turmas que iniciaram os cursos no ano de 2016;
- Analisar a relação do perfil demográfico do aluno com o uso dos recursos pesquisados.

Todavia, como este artigo representa uma fração da referida pesquisa, aqui serão apresentados apenas uma parte do referencial teórico e das reflexões que mostram o grau de contribuição do fórum e da webconferência para os processos de colaboração e criatividade, que perfazem a atuação dos discentes no ambiente virtual de aprendizagem.

2 | ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE ESTIMULAM A COLABORAÇÃO E A CRIATIVIDADE

Um dos consensos atuais é de que a educação contemporânea deve formar alunos autônomos, capazes de autogerir sua vida e seu processo de formação para viver plenamente “no atual contexto social, no qual os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das tecnologias e pela percepção do mundo como uma rede de relações dinâmicas e em constante transformação” (ROSA JUNIOR, 2015, p.15).

No que diz respeito aos cursos EAD, a aprendizagem nessa modalidade não pode ser passiva (PALLOFF; PRATT, 2002), afinal, aprender é um processo ativo do qual tanto o professor quanto o aluno deve participar para que se tenha sucesso. A rede de interações formada pelos participantes de um curso a distância *online* privilegia o processo de aquisição do conhecimento que passa a ser criado colaborativamente. Em consonância com isto, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) agregam recursos tecnológicos que viabilizam a proposta de situações de ensino e permitem potencializar o aprendizado com a possibilidade de integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos (textos, imagens, vídeos, sons etc.). Contudo, é preciso saber lidar pedagogicamente com tais recursos para que, de fato, façam diferença na construção do conhecimento dos alunos. Neste sentido, a metodologia empregada tem grande responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educacional, em especial propostas elaboradas com base nas metodologias ativas que, por sua vez, estimulam a colaboração entre o grupo de alunos e a criatividade na solução de problemas propostos.

Amabile (1996), afirma que a criatividade resulta na produção de novas e proveitosas ideias ou nas ideias que poderão ser implementadas para responder adequadamente a novos desafios. Já De Bono (2005 *apud* PINTO, 2016), cita que a novidade não pode ser o único fator de avaliação de uma ideia criativa, pois esta deve estar relacionada ao aspecto lógico e a aplicabilidade.

Nos cursos de Pós-Graduação EAD do Senac, uma das atividades avaliativas (realizada de modo individual ou em grupo) é a proposta de uma situação-problema real a ser solucionada, que o aluno possivelmente enfrentará em sua profissão. Para o desenvolvimento da atividade, os recursos comunicacionais fórum e webconferência são utilizados pelos mediadores (professores ou tutores) para esclarecer dúvidas e aprofundar o debate sobre os conceitos envolvidos.

Essa situação de ensino está em consonância com a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que é uma das metodologias ativas em destaque no ensino superior. Ela é teoricamente fundamentada em Bruner e Dewey, uma vez que Bruner parte do pressuposto de que a motivação impulsiona as pessoas para um melhor conhecimento do mundo, e Dewey pela aprendizagem autônoma que esse método proporciona. (FARIA, 2015)

Segundo Côrrea (2006 *apud* SOUZA, PIMENTA, 2014), para fazer uso

de metodologias ativas na EAD, é necessário pensar sobre qual será o suporte organizador do ensino-aprendizagem, sobre a combinação mais adequada dos meios comunicativos, a proporção de cada um e sobre como será a mensagem didática aos estudantes. Todas essas questões relevantes ao impacto e resultado final a ser alcançado no curso.

Para Harasim, “esses espaços compartilhados podem se transformar em um local de experiências de aprendizagem cooperativa ricas e satisfatórias, em um processo coletivo e interativo de construção de conhecimento do qual os alunos participam ativamente, formulando ideias que suscitam reações e respostas dos outros colegas” (2005, p.20).

A partir de diferentes perspectivas apresentadas por todos os participantes do curso nos fóruns e nas webconferências, colaborativamente os alunos vão compreendendo melhor o que está sendo ensinado e como aplicar esses conhecimentos e práticas em suas vidas. Um dos papéis do professor nessa proposta é estimular os alunos a apresentar suas dúvidas, questionar as proposições dos textos, as do próprio professor e de todos os demais participantes. Ao fazê-lo, produzirão como resultado a construção de novos modos de conhecimento, novos significados e a possibilidade de solução de problemas. Quando os alunos se envolvem dessa maneira com o processo de aprendizagem, eles aprendem a aprender, adquirem a capacidade de analisar diferentes pontos de vista, pesquisar e pensar criticamente. Essa postura ativa e instigante de trabalhar com o conhecimento de maneira comunicativa e colaborativa, incentiva o processo criativo. (CLEMENTINO, 2010)

Segundo Amabile (1996), a criatividade envolve três componentes imprescindíveis para que o processo aconteça: a “motivação para a tarefa”, a “competência relevante no domínio” e os “processos criativos”. A fusão destes três componentes demonstra o nível de criatividade de cada pessoa. A motivação está relacionada com fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam a pessoa a ser criativa. A competência está ligada ao conhecimento da pessoa em determinada área ou domínio e que evidencia suas capacidades criativas. E, por fim, os processos criativos relevantes têm relação com os traços de personalidade, ou seja, com a capacidade imaginativa para resolver problemas.

De acordo com Palloff e Pratt,

o fato de apenas pedir aos alunos para responderem às questões de discussão e às mensagens de seus colegas é o suficiente para dar início ao processo de reflexão. Os alunos aprendem que um dos aspectos mais belos da aprendizagem *online* é que eles têm tempo para refletir sobre o material que estudam e sobre as ideias de seus colegas antes de escreverem suas próprias respostas. Estimular os alunos a escrever *off-line* é algo que também ajuda o processo reflexivo. (2002., p.33)

Batista e Gobara (2007) afirmam que a intencionalidade da construção de conhecimento deve ser o objetivo principal da utilização do fórum nos cursos EAD. Para que isso aconteça é fundamental que mediador e aluno tenham, cada

um, a clareza do seu papel. Para o aluno, destacam-se a habilidade tecnológica como fator relevante e também a atitude de querer aprender de modo que construa conhecimento e não apenas espere respostas prontas. Para o mediador, as habilidades tecnológicas, pedagógicas e experiências anteriores na educação a distância são determinantes para o sucesso na condução da discussão.

Pedagogicamente o fórum serve muito bem a cursos que privilegiam a interação e colaboração entre os seus participantes, propiciando discussões, compartilhamento de ideias, questionamentos e apresentações de dúvidas. Em diversas culturas a discussão como meio para o crescimento de todos os que dela participam é fator comum.

Outro recurso comunicacional utilizado como apoio à atividade de solução de uma situação-problema é a webconferência. Uma ferramenta de comunicação em tempo real que permite aos alunos terem momentos de contato mais espontâneo e direto com o mediador. Diferentemente do fórum, as webconferências são voltadas para discussões menos profundas e mais ágeis, que podem se aproximar de um *brainstorming*.

De acordo com Pesce, Hessel e Bruno (s.d. *apud* OLIVEIRA, 2013), trata-se de um recurso que tem impacto significativo sobre os processos de aprendizagem, por ser uma ferramenta completa do ponto de vista da integração de imagem, voz, apresentação de slides, envio de arquivos e compartilhamento de telas. Dessa maneira, há inúmeras possibilidades de uso, como a realização de reuniões; de discussões de trabalho; de aulas para se explicar um conteúdo; entre outras.

Nos cursos pesquisados, a webconferência é utilizada em vários momentos: com a coordenação de cursos; com os mediadores para esclarecer pontos das aulas que geraram dúvidas e como apoio ao desenvolvimento da atividade de situação-problema. Sendo este último foco da pesquisa por se tratar de mais um momento em que os alunos podem apresentar suas dúvidas, ideias e dificuldades em busca de ajuda.

Deste modo, com o uso desses dois recursos comunicacionais apoiando a realização da atividade proposta com base na metodologia ativa ABP, tenta-se garantir que a troca de experiências entre os alunos e professores ou tutores promova a elaboração de trabalhos criativos, de qualidade e que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à vida profissional dos alunos.

Tal modo de entender o processo de aprendizagem vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire quando diz que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca de perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (1996, p.88).

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

Para atingir os objetivos do estudo, a pesquisa que está em andamento está sendo desenvolvida como bibliográfica, documental e descritiva com base na abordagem qualitativa. Bibliográfica para a revisão da literatura e construção do referencial teórico (que se apresenta em parte nesse artigo); documental porque se apoia nos documentos institucionais de definição da modalidade EAD do Senac para explicar o modelo pedagógico adotado; e descritiva, conforme o critério de classificação proposto por Gil (2002), pois terá momentos de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem que haja influência do pesquisador sobre ele.

A coleta de dados será feita por meio de questionários estruturados fechados, sendo alguns deles preenchidos pelos coordenadores dos três cursos de pós-graduação EAD que participam da pesquisa e outros pelos alunos e mediadores desses cursos

- cerca de 400 alunos e 10 mediadores. Os questionários preenchidos pelas coordenações têm como finalidade perceber se a metodologia de ensino adotada impacta no desempenho dos discentes e para tanto, terão como base as publicações nos fóruns e as gravações das webconferências para medir as participações no processo de interação.

Na análise dos dados coletados será aplicado o método de análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011), essa técnica compreende as seguintes atividades: exploração inicial do material coletado, incluindo organização e preparação da análise; leitura e codificação dos dados, com a identificação das unidades de registro; interpretação dos significados dos dados coletados e a descrição dos resultados. Tudo isto permeado pela abordagem qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006 *apud* AUGUSTO *et. al.*, 2013), envolve uma abordagem interpretativa do mundo. Isto significa que os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (*ibid*, p. 747-8). E como “a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles” (VIEIRA; ZOUAIN, 2005 *apud* AUGUSTO *et. al.*, 2013) ela é fundamental para que, de fato, o objetivo de verificar a percepção do aluno sobre a efetividade dos recursos fórum e webconferência na construção do conhecimento possa ser alcançado.

4 | CONCLUSÃO

O presente artigo apresentou, por meio dos objetivos propostos e pela revisão bibliográfica, como as estratégias pedagógicas alinhadas a recursos comunicacionais e mediação adequados, em cursos de pós-graduação EAD, podem

proporcionar a busca de soluções criativas, por meio de uma aprendizagem colaborativa, de qualidade, e que prepara profissional e pessoalmente o alunos.

Os achados teóricos indicam o quanto os recursos comunicacionais fórum e webconferência possibilitam o trabalho colaborativo por meio da troca de conhecimentos e experiências, e o uso de estratégias relacionadas às metodologias ativas possibilitam o desenvolvimento e uso da criatividade, pois colocam o aluno para responder desafios de aspecto lógico e aplicável.

Nesse contexto, as pesquisadoras pretendem avançar no estudo, utilizando a pesquisa documental, assim como a pesquisa descritiva para que, em um próximo artigo, sejam apresentados os resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T. M. **Componential Theory of Creativity**. Harvard Business School, 2012. Disponível em: <<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>>. Acesso em: set-2017.

AUGUSTO, C. A. *et. al.*. *Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)*. In: **Revista de Economia e Sociologia Rural**. Piracicaba-SP, v. 51, nr 4, p. 745-764, Out/Dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007>. Acesso em: mai-2017.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T.. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância**. IX Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. 2007. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>>. Acesso em: abr-2017.

CLEMENTINO, A.. **Intercomunicação Didática: Um elemento da didática de cursos online colaborativos**. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte - MG. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010. v. CD1.

_. **Didática Intercomunicativa em Cursos Online Colaborativos**. 2008, 331f. Tese (doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-131412/pt-br.php>>. Acesso em: set-2017.

FARIA, J. S. **Metodologia Ativa de Aprendizagem na Educação a Distância: notas sobre a formação do professor**. III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015. Faculdade de Educação. Unicamp. Campinas, 2015 Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos/artigos2/B3.pdf>> Acesso em: abr-2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARASIM, Linda *et alli*. **Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, ed. 9, 2012.

OLIVEIRA, D. S. *O Uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem*. In: **Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras**. v.1 n.1, 2013. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/422>>. Acesso em: maio-2017.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, A. F. M. **A Colaboração para a Criatividade Organizacional: Projeto UAS30**. Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão da Inovação. Faculdade de Economia do Porto. Porto, 2016.

Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87124/2/162484.pdf>>. Acesso em: set-2017.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância: Uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade**. 2015, 100f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, C; PIMENTA, D. **Videoconferência e Webconferência na EAD, Análise dos usos e perspectivas de aplicação**. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126390.pdf>>. Acesso em: abr-2017.

COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO: COMO UM ENSINO MARCADO PELO RESPEITO À DIVERSIDADE?

José Bruno Alves da Cruz

Universidade Federal da Paraíba, CCHSA
Bananeiras - PB

Camila Mota de Fontes

Universidade Federal da Paraíba, CCHSA
Bananeiras - PB

Erinalva Barbosa Franco

Universidade Federal da Paraíba, CCHSA
Bananeiras - PB

Nilvania dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba, CCHSA
Bananeiras - PB

RESUMO: O respeito à diversidade é fundamental para o bom convívio em sociedade. Partindo disto, este trabalho objetiva demonstrar se/como materiais didáticos como os livros das Coleções (1) Girassol e (2) Novo Girassol, ambos com subtema “Saberes e Fazeres do Campo”, em particular os do 2º ano, podem servir de suporte para um profissional de educação trabalhar junto a discentes de escolas rurais no sentido de favorecer oportunidades de ensino voltadas para a adoção de princípios e de valores fundamentados em regras que possam favorecer o respeito a diversidade, como a de contextos, e as singularidades dos sujeitos que deles são parte. Então optamos por fazer uma pesquisa qualitativa com análise documental de

alguns dos livros dessa coleção. A investigação proporcionou um olhar mais crítico acerca do modo como utilizar este tipo de material didático em prol do respeito aos sujeitos, sobretudo, aquele dos Campos que compõem o mundo rural. Conseqüentemente fizemos sugestões ligadas ao uso de tais materiais de uma maneira mais crítica, de forma a ressaltar os pontos favoráveis para a construção do respeito à diversidade e as singularidades dos educandos. Ao término da investigação percebemos, também, que há necessidade de mais ações, interligando as de pesquisa com as de extensão e de ensino, para que se possa dar continuidade com formações voltadas com fins de que a universidade contribua com a melhoria dos serviços educacionais ofertados aos seus educandos, proporcionando, assim, novas possibilidades e experiências às escolas e comunidades camponesas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Educação do campo. Livro didático. Turmas multisseriadas.

COLLECTION NOVO GIRASSOL SABERES
E FAZERES DO CAMPO: AS A TEACHING
MARKED BY RESPECT FOR DIVERSITY?

ABSTRACT: Respecting the diversity is fundamental for living in society. Based on that this work aims demonstrating how didactic

material like the books from the Coleções (1) Girassol e (2) Novo Girassol both with the subtopic “Saberes e Fazeres do Campo” in particular the ones from junior year may work as a support for education professionals to work together to the students from rural school in a way it would bring educational opportunities aiming the adoption of values based on rules that may help diversity respectfulness. This way we chose to make a qualitative search with documentary analysis of some of the books in this collection. The research provided a more critical look at how to use this type of didactic material for respecting the subjects especially the ones from the countryside in which make up the rural area. Coming from that we made suggestions related to the use of such materials in a more critical way in order to highlight the favorable points for the construction of the respect to the diversity and the singularities of the students. At the end of the research we also realized there is a need for more actions in which connect research with extension and teaching so that continuity can be achieved with training in a way that the university would contribute to the improvement of the educational services offered to their students also providing new possibilities and experiences to peasant schools and communities.

KEYWORDS: Diversity. Rural education. Textbook. Multigrade classes.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado das ações desenvolvidas em uma pesquisa intitulado “Turmas Multisseriadas de Escolas Rurais: das Singularidades do Sujeito do Campo ao uso de material didático favorável ao respeito à diversidade”, aprovada junto aos Projetos de Responsabilidade Social, Edital N° 03/2017 do Campus III, o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As atividades referentes a essa investigação foram desenvolvidas por integrantes do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR), deste respectivo Campus.

Toda a investigação fundamentou-se na busca por opções de utilizar um material didático, como é o caso dos livros destinados ao ensino ofertado em turmas multisseriadas de escolas rurais. Assim, com respaldo na análise documental, nossa equipe procurou nas atividades e ilustrações aquelas as quais, que, naquele primeiro momento pudessem possibilitar intervenções por parte dos profissionais de educação voltadas para a valorização e o respeito à diversidade e à singularidade que permeia o mundo rural e os educandos.

Consideramos que esta é uma temática bastante relevante para o processo de formação de regras essenciais para a construção/adoção de princípios e valores fundamentais, afim de que se possa respeitar tanto as diversidades como as singularidades presentes no cotidiano de salas multisseriadas, como aquelas ligadas às culturas, à etnia, à sexualidade, quanto ao estágio cognitivo dos educandos, entre outras. Com isso, buscou-se verificar a (possível) utilização do livro didático da Coleção

(Novo) Girassol: Saberes e Fazeres do Campo como alternativa para trabalhar em sala de aula com o respeito à diversidade e à igualdade, com equidade, que segundo Santos (2003)

temos o direito a sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003, p. 56).

Nessa perspectiva, as diferenças devem ser respeitadas ao mesmo tempo que devem ser celebradas, cada indivíduo com suas peculiaridades, o que faz com que necessite de intervenções distintas, mas fundamentadas no respeito ao outro, com o intuito de que se possa proporcionar aos sujeitos oportunidades que exerçam a sua cidadania. Partindo disso e, de acordo com algumas concepções pedagógicas, a interação é base para a criação de um convívio saudável, onde o respeito mútuo seja o principal eixo. O que passa a ser um desafio para aqueles envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerando as singularidades presentes nos sujeitos, inclusive quando pensamos nos brasileiros, supõe-se que diante da possibilidade de uma riqueza de interações tem-se, conseqüentemente, várias possibilidades de resultados quanto a tomada de consciência quanto regras obedecer, que princípios seguir e o que valorizar, o que influencia na formação do sujeito (BARBOSA *et al*, 2016, p. 222-223)

No que diz respeito às turmas multisseriadas, podem ser um espaço rico no respeito à diversidade, assim como propício à interação e troca de vivências dos educandos favoráveis à aprendizagem de regras fundamentais ao respeito para si próprio e para com o outro. Segundo Cardoso e Jacomeli (2010, p.270) “foram organizadas em uma sala única, sem separação na qual se reúnem alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e quarta série sob a regência de um único professor”. Diante da diversidade de mundos e de indivíduos interagindo entre si, pode-se ter inúmeras possibilidades didáticas de trabalhar com o livro didático enquanto mediador deste processo. Daí partimos para as análises utilizamos a pesquisa documental dos livros do 2º ano “Letramento, Alfabetização, Geografia e História” e do 2º ano “Alfabetização, Matemática e Ciências”, todos da Coleção Girassol: Saberes e Fazeres do Campo e Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, descritas no próximo item.

2 | METODOLOGIA

Com relação a abordagem o projeto contemplou uma investigação qualitativa, a qual focou, principalmente, aspectos da realidade, com ênfase não na quantificação, mas sim na busca pela “compreensão e explicação da dinâmica” que podem ser fundamentais para as relações sociais responsáveis pela formação do ser humano. Neste sentido, com base em Minayo apud Gerhardt e Silveira (2009: p. 32), almejamos trabalhar „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”. Através da pesquisa qualitativa áreas científicas como a Psicologia e a Educação tem contribuído para a construção de conhecimento, inclusive o de temas ligados ao desenvolvimento do ser humano, como a formação moral. Assim, não se pode esquecer que como características básicas cabe a pesquisa qualitativa

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt e Silveira, 2009 p. 32).

Por isto, como salientado anteriormente, optamos também pela análise documental dos livros da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. As turmas multisseriadas são compostas por crianças de vários anos e idades diferentes, consecutivamente de fases de desenvolvimento cognitivo distintos. Vale lembrar, consoante a Palangana, respaldada em Jean Piaget, que

Por meio do exercício dos reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores, bem como da ação, a criança constrói, gradativamente, suas estruturas cognitivas que se manifestam numa organização sequencial, chamada por Piaget de estágios de desenvolvimento cognitivo (2015. p. 6).

São quatro os estágios de desenvolvimento cognitivo, Palangana ainda acrescenta:

De acordo com a concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), o pré-operacional (2 a 7 anos), o estágio de operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde ao período da adolescência (dos 12 em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói estruturas cognitivas (2015. p. 8-9).

Considerando que os livros analisados são voltados para alunos do 2º e 3º anos letivos, espera-se, teoricamente, que a maioria dos alunos de turmas multisseriadas estejam na fase de pré-operacional (até os 7 anos), que segundo a concepção de Piaget, é o estágio de desenvolvimento em que o raciocínio da criança está fundamentado, principalmente, no uso de uma lógica atrelada ao concreto. Partiu-se então para a pesquisa documental a qual segundo Gil

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica [...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (2008, p.51).

No próximo subitem partiremos para a apresentação dos resultados desse processo, juntamente com reflexões através das quais pretendemos obter subsídios para auxiliarem os profissionais de educação que atuam em escolas rurais com o ensino, transversal, de temáticas essenciais para a construção de uma base rica ao respeito à diversidade e às singularidades.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa perspectiva, os livros se encaixam em documentos de primeira mão, assim analisou-se a primeira imagem abaixo:



Ilustração 01: Eu e os outros.

Fonte: “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia.2º ano (2016, p. 7).

A partir desta primeira ilustração, assim como da análise da atividade ligada a mesma, percebe-se que na unidade intitulada de “Eu e os outros”, há uma atividade na qual os alunos devem responder oralmente três questões sobre seu convívio pessoal com as pessoas que os cercam. Por exemplo, ao final é perguntado: *O que você acha que é preciso fazer para viver bem com outras pessoas?* O professor pode enriquecer mais ainda esse momento demonstrando tanto as distintas realidades como a diversidade de sujeitos, com suas singularidades, através das imagens do respectivo livro. Relacionando as especificidades a partir e para a vida no próprio mundo deles, com uma riqueza de questionamentos que proporcionem um diálogo.



Ilustração 02: Festa de boi Fonte: “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia. 2º ano (2016, p. 69).

Na ilustração 2, tem-se a tradicional figura do “boi” - riqueza folclórica popular no país, mais comum da região norte. O educador pode ressaltar, partindo da imagem, que existem festas, danças e comemorações tradicionais nas outras regiões do Brasil e no mundo como um todo, além das conhecidas pelos seus alunos, conscientizando-os de que a “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos” (SANTOS, 1984, p.8 apud GADOTTI, 1992, p. 23). Além do mais, as culturas são diversas, em um país como o Brasil. Consoante a Gadotti,

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua (...) Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo (GADOTTI, 1992, p. 23)

Tem-se aqui, de maneira clara, como é significativo o papel de uma escola autônoma, em função da difusão de novas culturas no âmbito escolar, salientando a importância e a interligação delas na construção das sociedades.



Ilustração 03: Saberes e fazeres da terra

Fonte: “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia 2º ano (2016, p. 159)

Ainda sob a perspectiva da pluralidade cultural, a ilustração 3, encontrada na unidade 2 da “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia 2º ano, faz menção a várias comemorações populares e folclóricas de todas as regiões brasileiras. Também há um questionamento para ser respondido oralmente: “Quais são as formas de viver da sua comunidade? Elas fazem parte da sua cultura?”. Essa questão pode ser explorada pelo educador, pois mesmo que façam parte da mesma comunidade não necessariamente dividem a mesma cultura e os mesmos costumes.

Pode-se, também, trazer à tona uma discussão sobre as origens de nossas culturas e religiões, frutos de miscigenação dos povos colonizadores, abordando as várias etnias que adentraram desde o período colonial, contribuindo para miscigenação dos brasileiros, bem como os indígenas que habitaram aqui antes mesmo da colonização. Um outro exemplo é a própria ilustração do mapa do Brasil, o qual possui as mais variadas culturas, religiões, povos etc, a qual pode ser usada para dar exemplos visíveis para as crianças que estão na fase de desenvolvimento cognitivo pré-operacional onde prevalece o egocentrismo e não consegue ainda fazer operações, predominantemente, abstratas. Sobre essa diversidade cultural, o Ministério da Educação (MEC), desenvolve a temática, ainda que como tema transversal

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997).

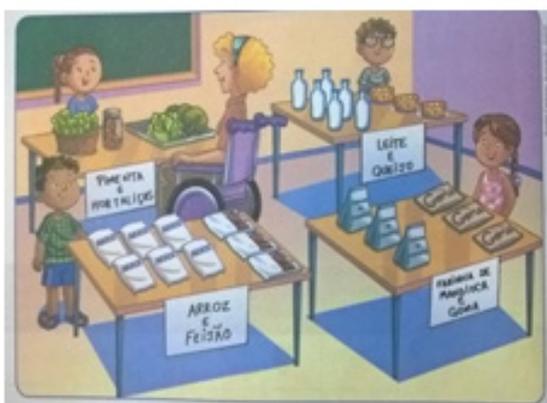


Ilustração 04: Operações lógico-matemáticas

Fonte: “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Alfabetização e Matemática, Ciências 2º ano (2016, p. 78)

A ilustração 04 traz uma imagem importante que permite abordar, de maneira rica, a questão da acessibilidade e sua valorização no nosso cotidiano, a qual, em uma perspectiva da inclusão, exige que o contexto educativo mude/adeque-se para

que os sujeitos possam exercer seus direitos, inclusive o da educação. Também há a presença os personagens de várias etnias, demonstrando a importância de se trabalhar as singularidades e diversidade.

As ilustrações dos livros da Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo estão repletas dessas figuras de pessoas plurais, como características físicas, bem como a foto abaixo.



Ilustração 05: Medida de comprimento: o mais alto da turma

Fonte: “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Alfabetização e Matemática, Ciências 2º ano (2016, p. 11).

Como visto na ilustração 05, na unidade 1 de “Medida de Comprimento”, da “Coleção Novo Girassol saberes e fazeres do campo”, Alfabetização e Matemática, Ciências 2º ano, há uma atividade que os educandos devem observar a imagem e responder sobre as alturas dos personagens, quais os maiores e menores. Assim, o professor pode estender a atividade para a medida da altura daqueles que são da turma, evidenciando tanto as estaturas diferentes, bem como suas características físicas, tais como: cor dos olhos, cabelo, cor da pele, traços faciais etc. Neste sentido

da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento. (INEP, 2013)



Ilustração 06: Os campos e seus grupos sociais

Fonte: “Coleção Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia 2º ano (2013, p. 125)

Como visto na ilustração 6, na unidade 3 do livro da Coleção Girassol Saberes e Fazeres do Campo, há inúmeras formas de viver nos diversos Campos, possibilitando o conhecimento acerca dos convívios em comunidades diferentes dos que eles habitualmente conhecem. Na unidade 3, na página 127, a mesma atividade se encontra na versão mais atual da Coleção.



Ilustração 07: Eu e minha comunidade

Fonte: “Coleção Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia 2º ano (2013, p. 147)

Nessa imagem da unidade 1 de História, vê-se crianças de diversas características físicas e etnias, brincando de roda. A imagem traz intrinsecamente a interação entre os diferentes, cada qual com suas peculiaridades. Em seguida, há uma atividade com a

seguinte pergunta: você se reúne para brincar com as crianças de sua comunidade? Em seguida, pede para elas contarem histórias do campo. Essa atividade pode levar o professor à discussão acerca da importância das diferenças entre os alunos, pois “a diferença é marco de uma compreensão plural do homem e de sua realização” (CARBONARI,2017, p.147. *apud*, CARVALHO et al. 2014, p.97). Servindo de exemplo a ilustração do livro – crianças de etnias diferentes interagindo – e enriquecer o diálogo a partir da contação das experiências das crianças no campo, com suas particularidades e vivências, partindo do princípio do respeito entre eles.



Ilustração 08: Nossas culturas

Fonte: “Coleção Girassol saberes e fazeres do campo”, Letramento e Alfabetização, História e Geografia 2º ano (2013, p. 170)

No capítulo 3 do livro de história do 2º ano, pede-se, em uma atividade, que os alunos desenvolvam uma feira cultural na escola, e comentem como irão realizá-la. A partir dessa ideia, o educador pode trazer de maneira transversal a temática do respeito à diversidade, de modo a fazer com que os alunos absorvam e internalizem os aprendizados sutilmente, bem como aplicar a atividade num brincar educativo, o que segundo Gadotti (2005, p.5) “Brincar é um dever para a criança. Não é só um direito. Um dever para tornar-se um adulto completo. É a extensão do direito de aprender. Porque a criança aprende brincando. Ela brinca para construir sua identidade e construir os seus conhecimentos”. Nessa perspectiva, o brincar e o aprender atrelado ao convívio com a diversidade, auxiliam a criança no seu processo de criação de identidade, na aceitação do diferente e, conseqüentemente, no respeito pelo o próximo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessas amostras das análises dos livros, ficou perceptível que os livros da “Coleção Girassol e Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo” dão aporte aos educadores no que tange ao trabalho de construção do respeito à diversidade no seu mais amplo sentido, entretanto, só é possível com um olhar específico voltado para a temática, a partir da capacidade do educador de se reinventar, na criatividade,

criticidade e dialogicidade.

Devido a necessidade que os profissionais enfrentam, sobretudo os de escolas rurais, para abordar de maneira sutil esses temas, vemos que as ações desse trabalho dá uma nova base para um desenvolvimento de um trabalho reestruturado na formação continuada de professores no tocante ao respeito à diversidade e a singularidades dos sujeitos do campo, para auxiliar no tratar desses temas, que muitos destes entram como tema transversal nos PCN's e chegam até a serem esquecidos, como a diversidade sexual e religiosa, por exemplo.

A formação continuada de professores já vem sendo desenvolvida pelos integrantes do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural (NEMDR), do CCHSA, através de Seminários de cunho nacional e internacional e projetos de pesquisa e extensão. Daí a importância do papel da universidade com os projetos de pesquisa e extensão, sobretudo os voltados à educação do campo, para que esta não fique alheia aos discentes e futuros docentes que se formarão nesta instituição.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva Silva et al. Formação moral de sujeitos do Campo: buscando compreender algumas das entrelinhas deste processo. SILVA, Nilvania dos Santos et al., organizadores. **Educação do campo e interconexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 221-240

BONJORNO, José Roberto et al. **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo**: alfabetização, matemática: ciências, 2º ano. São Paulo: FTD, 2014 (Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do Campo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

CARDOSO, Maria Angélica e JACOMELI, Mara Regina Martins. **Considerações sobre as escolas multisseriadas**: estado da arte. Revista da educação: Educere Et Educare, v. 5, nº9, 2010. p. 269-290.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo *et al.* **Girassol: saberes e fazeres do campo**: letramento e alfabetização: geografia e matemática, 2º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012 (Coleção Girassol: saberes e fazeres do Campo)

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo *et al.* **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo**: letramento e alfabetização: geografia e matemática, 2º ano. São Paulo: FTD, 2014 (Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do Campo)

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães et al. **Direitos Humanos e Diversidade: o direito à diferença**. BARBOSA, Rita Cristina; DANTAS Fábio de Sousa, organizadores. **Práticas Educativas, Culturas e Diversidade**. João Pessoa: Editora CCTA, 2014, p. 97.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. *Institut international des droits de l'enfant (ide)*. *Droit à l'éducation: solution à les problèmes ou problème sans solution?*. Sion(Suisse), 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org., Universidade Aberta do Brasil – UAB/ UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf > acesso em 19/12/2017

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COMO MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR COM DIFERENTES ESTRATÉGIAS: PIBID E CHARTER SCHOOLS?

Fernanda Scaciota Simões da Silva

Université Côte D'Azur – Université Nice Sophia
Antipolis – Laboratório I3DL – UE 6308 – CAPES/
MEC
Curitiba – Paraná

HOW TO IMPROVE TEACHING PERFORMANCE WITH DIFFERENT STRATEGIES: PIBID AND CHARTER SCHOOLS?

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos sobre duas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, uma no Brasil, o PIBID e outra nos USA, as *Charter schools*. As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 e que tiveram como marco a Conferência Mundial para Todos, realizada na Tailândia no início da década, com a qual foram firmados acordos entre todos os países participantes, colocaram a educação na agenda das discussões. Tanto no Brasil como nos USA, pensando na dinamicidade e na realidade dos contextos educacionais, nos quais o processo de avaliação na educação básica leva o coletivo educacional a reflexões, a busca da melhoria do ensino tornou-se então demanda prioritária, uma: “reflexão *não* pelas semelhanças, mas pelas diferenças, [...] não pretendendo transpor modelos de um país a outro.” (FRANCO, 2000, p.199)

PALAVRAS CHAVE: Educação, IDEB, PIBID, YAP, *Charter schools*.

ABSTRACT: This article aims to present a bibliographical research, analytical-descriptive, involving comparative elements on two public policies improving the quality of education, one in Brazil, PIBID and another in the USA, Charter schools. The educational reforms that took place in the 1990s, marked by the World Conference for All, held in Thailand at the beginning of the decade, with which agreements were signed between all participating countries, placed education on the discussions. In Brazil and in the USA, thinking about the dynamics and reality of educational contexts, in which the process of evaluation in basic education leads the educational actions to reflections, the search for better education has become a priority demand: not by the similarities, but by the differences, [...] not intending to transpose models from one country to another.”(FRANCO, 2000, p.199)

KEYWORDS: Education, IDEB, PIBID, YAP, *Charter schools*.

1 | INTRODUÇÃO

Mensurar a qualidade da educação e do ensino é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo frequente em diversos países, pois “suprir as necessidades de uma população de alunos heterogênea e reduzir as diferenças de desempenho se constitui um desafio imenso para todos os países” (OECD, 2005, p.160).

E neste foco, o *Program for International Student Assessment* (PISA), com base nos objetivos propostos pelo Plano Educação para Todos (Dacar – 2010), foi criado com o objetivo de aferir e monitorar até que ponto os estudantes próximos do término da educação obrigatória adquirem conhecimentos e habilidades essenciais em situações da vida real que estão além do contexto escolar, para a participação efetiva na vida em sociedade.

Entretanto, embora a melhoria da qualidade da educação seja almejada por todos, a realidade mostra que os resultados internacionais, apesar dos esforços de cada país, ainda são baixos, como ressalta o próprio Relatório PISA (OECD, 2013, p.66):

Na média dos países da OCDE, 12,6% dos estudantes têm o melhor desempenho, o que significa que eles são proficientes no Nível 5 ou 6. Entre todos os participantes no PISA 2012, as economias parceiras Xangai, China (55,4%) tem a maior proporção de estudantes que se encontra no Nível 5 ou 6, seguido por Singapura (40,0%), Taipei Chinês (37,2%) e Hong Kong-China (33,7%). Na Coreia 30,9% dos estudantes têm o melhor desempenho em matemática. Entre 15% e 25% dos estudantes em Liechtenstein, Macau-China, Japão, Suíça, Bélgica, Holanda, Alemanha, Polónia, Canadá, Finlândia e Nova Zelândia que se encontram no nível 5 ou superior em matemática. Em contrapartida, em 36 países, 10% dos estudantes ou menos encontram-se nestes níveis. Estes incluem países da OCDE como Dinamarca (10,0%), Itália (9,9%), Noruega (9,4%), Israel (9,4%), Hungria (9,3%), Estados Unidos (8,8%), Suécia (8,0%), Espanha (8,0%), Turquia (5,9%), Grécia (3,9%) e Chile (1,6%). No Cazaquistão, Albânia, Tunísia, Brasil, México, Peru, Costa Rica, Jordânia, Colômbia, Indonésia e Argentina, menos de 1% dos estudantes têm o melhor desempenho em matemática.

Assim, objetivando buscar a melhoria do ensino, diversos países criaram sistemas próprios de avaliação e/ou implantaram políticas públicas específicas com o mote de efetivamente alcançar a qualidade de ensino, em conformidade com as orientações da UNESCO (2015, p.54), onde: “Os governos devem realizar investimentos consideráveis para oferecer uma boa educação de qualidade. Políticas que aumentam o profissionalismo e a motivação de professores deveriam ser prioritárias.”

Refletindo sobre esta realidade e com base nas discussões realizadas em seminários internos de Doutorado, do Laboratório I3DL, da *Université Nice Sophia Antipolis* (França), com a participação do Professor convidado Dr. Kyle Greenwalt, da *Michigan State University* (USA), surge este artigo, que tem por objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos sobre duas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, uma no Brasil, o PIBID e outra nos USA, as *Charter schools*.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 No Brasil, o IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Conforme disponibilizado pelo INEP (BRASIL, 2015-III), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP em 2007, representando: “a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”, considerando ser por meio do IDEB que podem ser traçadas metas de qualidade educacional para os sistemas educacionais brasileiros.

Tem por ideais ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem (N: proficiência em língua portuguesa e matemática) e fluxo escolar (P: rendimento baseado na taxa de aprovação), considerando o ano do exame e do Censo Escolar.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar (aprovação, retenção e evasão), obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações, o SAEB – por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC – para os municípios.

O cálculo do IDEB é dado pela seguinte fórmula (BRASIL, 2015 - II):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Esta combinação permite a visualização de possíveis manipulações do índice, com o equilíbrio entre aprendizagem e fluxo escolar:

[...] se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (Brasil, 2015-II)

Conforme relata a Nota técnica do INEP (BRASIL, 2015 – IV):

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Na busca da qualidade, o Brasil estabeleceu metas diferenciadas para todos Estados, Municípios e escolas, e que deverão ser apresentadas a cada dois anos de 2007 até 2021, contribuindo, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022 (ano do bicentenário da Independência do Brasil), média nacional que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos e pertencentes a OCDE (comparação esta que somente é possível em virtude com a compatibilidade entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB).

Vale ressaltar que a OCDE afirma que a referência destes países desenvolvidos serve somente para estabelecer um parâmetro técnico em busca da qualidade da educação, não devendo ser vista como imposição de critérios externos às políticas públicas educacionais brasileiras.

O IDEB é mais que um mero indicador estatístico, pois teve em sua concepção o foco de condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, para as esferas nacional, estaduais, municipais e para as escolas, pois “sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2015-II)

Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental, considerando que o IDEB estabelece uma escala de 0 a 10 (BRASIL, 2015 – III).

Para as escolas e redes com um bom índice, a busca deve ser a continuidade dessa evolução, mas para o caso das redes e escolas com maior dificuldade, os esforços devem ser mais concentrados, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas. É neste momento, que entram as diversas políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2015-III)

Para 2013, a meta do IDEB do Brasil era de 4,7 para o país, sendo que o IDEB foi de 4,9, para 2015, o IDEB foi de 5,3, e para 2017, o IDEB foi de 5,5, considerando os avanços nos resultados das avaliações da Prova Brasil 5º anos – proficiência em língua portuguesa e matemática.

2.2 Nos USA, o AYP: *Adequate Yearly Progress*

Nos USA, o *Adequate Yearly Progress (AYP)* é a medida pela qual as escolas, distritos e Estados são responsáveis pelo desempenho dos estudantes conforme o *Title I of the No Child left behind act of 2001 (NCLB)* – Nenhuma criança deixada para trás, *the current version of the Elementary and Secondary Education Act. AYP, however, is not a new concept; it was introduced into federal law in the ESEA's 1994 reauthorization.*

O *NCLB* tem por objetivo medir os resultados aferidos por testes estaduais padronizados nos componentes curriculares da matemática e da leitura, testes estes anualmente aplicados às 3ª à 8ª séries da educação básica, e apenas uma vez durante

todo o ensino médio.

Em conformidade com o *NCLB*, o *AYP* é usado para determinar se as escolas estão educando seus estudantes com sucesso. Por meio de lei nacional, exige-se que os Estados usem um único sistema de responsabilização nas escolas públicas para determinar se todos os estudantes, bem como subgrupos individuais de estudantes, estão fazendo progressos, e assim cumprindo os padrões de conteúdo acadêmicos definidos por cada Estado.

O objetivo era ter todos os estudantes alcançando os níveis proficientes estabelecidos em leitura e matemática até 2014, medidos pelo desempenho nos testes estaduais. Os progressos eram anualmente aferidos e medidos em graus de 3 a 8. Os resultados eram então comparados a anos anteriores, e, com base nas normas para o *AYP*, determinadas por cada estado americano, era aferido se a escola teria feito os progressos adequados no sentido da meta de proficiência estabelecida (USA, 2015).

O *NCLB* exige que cada Estado mantenha escolas e distritos responsáveis por aplicarem o *AYP*, na busca de que todos os estudantes alcancem uma boa proficiência e, caso uma escola ou distrito não consiga atingir o *AYP* adequado por dois anos consecutivos, deve ser identificada em âmbito estadual e nacional para a melhoria da escola.

Embora os Estados sejam obrigados a desenvolver um plano de ação, que perpassa por recompensas e sanções para as escolas, a lei especifica uma série de consequências para aquelas escolas que recebem fundos destinados à aplicação do *AYP* ou à melhoria da qualidade da educação. Dentre estas consequências, ora está a notificação dos pais dos estudantes que frequentam a escola que necessita melhorar seu rendimento, identificando os estudantes como passíveis de transferência para outra escola pública dentro do distrito, ora para as escolas que oferecem os chamados “serviços complementares”, tais como tutoria para estudantes de escolas de baixo desempenho, ou ainda, a prestação de assistência para a escola ou distrito identificados pelo *AYP*, são previstas sanções adicionais, incluindo a encomenda de reestruturação da escola, principalmente para as escolas identificadas para a melhoria contínua.

Com isso, muitos dirigentes escolares e seus professores temem os fracassos escolares e os resultados/consequências em sanções para as suas escolas, o que tem ocasionado uma maciça mobilização em preparar os estudantes para os testes e o esquecimento dos demais aspectos fundamentais do processo educativo. Como ressalta a pesquisa de Guisbond, Neill e Schaeffer (2012, p.406), considera-se que tanto o *NCLB*, como o *AYP*:

[...] por causa da sua confiança infundada num formato único de testes, rótulos e sanções para todas as escolas, solapou vários esforços em termos de reforma educacional. Muitos estabelecimentos, em particular os que atendem estudantes de baixa renda, transformaram-se em pouco mais do que programas preparatórios para testes.

Em 2004, o estudo do *Government Accountability Office - GAO* (USA, 2004 – Escritório de Prestação de Contas do Governo) apresentou dados fundamentais para a análise da *AYP*:

- No ano letivo de 2010-2011, das 100 mil escolas da nação não alcançaram os padrões estabelecidos;
- O Congresso Nacional para atender todos os critérios estabelecidos por cada Estado, estimou a criação de mais de 433 testes, a um custo altíssimo entre 1,9 bilhões de dólares e 5,3 bilhões de dólares, entre 2002 e 2008 (USA, 2003);
- O relatório do *Council for Basic Education* (Conselho de Educação Básica) apresenta que o estreitamento é muito pior nas escolas onde há um maior número de estudantes de baixa renda ou de origem nas minorias sociais;
- As exigências legais de alguns grupos, entre eles grupos de raça/etnicidade, de baixa renda, deficientes, de linguagem, principalmente na leitura da língua portuguesa são altíssimas e retratam a política liberal do país.

Entretanto, têm aumentado o número de escolas que não cumpriram os requisitos de crescimento ou não realizaram o *AYP*. Em 2007, 28% das escolas não conseguiram fazer o *AYP* nos USA. Até 2011, esse número havia subido para 38%, e o secretário de Educação a época, Arne Duncan (secretário do governo Obama) advertiu que 82% das escolas públicas poderiam não cumprir o *AYP* até o final de 2011, se o Congresso não reescrevesse a lei (McNeil, 28 de abril de 2011).

2.3 Possíveis soluções: Políticas públicas para melhoria da qualidade da educação

Com base nos dados e índices disponibilizados pelo IDEB e pelo *AYP*, tanto o Brasil, como USA, apostaram em políticas públicas diferentes para buscar melhorar a educação nas escolas que apresentaram resultados baixos.

No Brasil, em abril de 2007 foi criado o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Saudado como um plano que estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade da educação, “um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Entre programas e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado pelo Decreto nº. 7.219/2010, em parceria entre o MEC – Ministério da Educação, a CAPES e o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Política que tem por finalidade incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, é uma política educacional que visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (BRASIL, 2013). As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem

coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo.

O programa oferece bolsa a todos os participantes, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas das IES- e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. É por meio deste contínuo diálogo e uma interação “entre licenciandos, coordenadores e supervisores que se gera um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2013, p.67). Pode-se observar o grande aumento do programa, na comparação entre 2012 e 2013 e conforme o último relatório disponibilizado pela CAPES

O PIBID criado com a finalidade de incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, visa a elevação da qualidade da escola pública brasileira e a valorização do magistério, no sentido de estimular futuros licenciados a optarem pela carreira docente de forma consciente (BRASIL, 2015-I), com os seguintes objetivos:

- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior.
- Favorecer a inserção dos alunos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação.
- Promover a integração entre educação superior e educação básica.
- Incentivar a formação de professores para a educação básica – melhorar a formação acadêmica dos alunos de licenciatura por meio da consolidação teoria-prática.
- Valorizar o magistério, incentivando os alunos que optam pela carreira docente.
- Incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos alunos das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.
- Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, articuladas com a realidade local da escola.

As atividades são desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas e envolvem coordenadores (professores de IES), supervisores (profissionais da educação básica da área de atuação do projeto) e acadêmicos (graduandos de cursos de licenciatura/licenciandos), ou seja, o programa possibilita uma aprendizagem interacionista entre todos os sujeitos do processo. (BRASIL, 2015-I, p. 69)

Já nos USA, foi no início de 1990, que um pequeno grupo de educadores e formuladores de políticas se uniram para desenvolver o modelo de *Charter schools* em alguns Estados. *Charter schools* são escolas públicas que possuem uma autorização especial para um trabalho inovador, com a responsabilidade de avançarem no aprendizado do estudante, frente aos baixos resultados aferidos pelo *AYP* (índices iguais ou sem elevação), segundo CEZAR (2014, p.94):

[...] é uma escola pública que funciona com base em contrato firmado entre professores, pais e membros da comunidade que ficam responsáveis pela organização da escola e as autoridades públicas que estabelecem um tempo determinado com exigências mínimas de metas de desempenho. [...] trata-se, na verdade, de uma gestão privada de uma escola pública em que se busca atingir determinados resultados.

São escolas que em tese foram criadas para ajudar a melhorar o sistema de ensino da escola pública americana e oferecer aos pais uma outra opção de escola pública para melhor atender às necessidades específicas de seus filhos, pois, “facultam aos pais, líderes comunitários, empresários educacionais, e outros a flexibilidade para inovar, criar e proporcionar aos alunos maiores opções educacionais. [...]podem exercer maior autonomia em troca de uma maior responsabilidade.” (USA, 2007)

O foco deste modelo de escola é a crença de que as escolas públicas devem ser responsabilizadas pelo aprendizado dos estudantes e se os resultados não avançam são necessárias medidas radicais, entre elas o encerramento das atividades por parte do grupo diretivo das escolas com baixos resultados e nova organização diretiva. Em troca dessa responsabilidade, aos dirigentes escolares deve ser dada liberdade para fazer o que for preciso para ajudar os estudantes a alcançarem os objetivos de uma efetiva aprendizagem, tendo por base quatro pilares: o desenvolvimento da eficiência da liderança tanto dos professores como dos diretores; a implementação de estratégias de reformas educacionais amplas e abrangentes; a expansão do tempo de ensino nos componentes curriculares de matemática e leitura; e a criação das conexões comunitárias, que potencializariam a comunidade intra e extra escolar o apoio necessário às mudanças.

Como na maioria das leis educacionais americanas, *Charter schools* nasceram em nível estadual, quando um grupo de parlamentares elaborou um projeto de lei que permitiu a criação de certo número de *Charter schools* em cada estado, frente aos resultados negativos aferidos pelos testes da *AYP*.

Foram então promulgadas diversas *Charter schools Law*, que tiveram um papel fundamental ou para o sucesso ou para o fracasso das *Charter schools*. Ou seja, antes de se ter *Charter school*, é indispensável que se reflita e se legisle detalhadas *Charter schools Law* para o Estado.

Isto porque, as *Charter schools* recebem fundos públicos e são geridas levando-se em conta diferentes graus de autonomia, atribuídos em conformidade com a *Charter Schools Law* de cada Estado (Mathias e Jimerson, 2008), “escola mantida com recursos públicos, mas com a gestão privada, pois as regras de governança e

de responsabilização são as de cada Estado para cada escola.” (BERLINER, GLASS, 2014).

Até 2018, quarenta e dois Estados e o Distrito de Columbia aprovaram leis *Charter schools*, sendo oito os estados que não têm *Charter schools Law*, Alabama, Kentucky, Montana, Nebraska, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Vermont e Virgínia Ocidental.

Em conformidade com o relatório *National Alliance for Public Charter School – Dashboard: A comprehensive data resource from the national alliance for public Charter school*, tem sido crescente o aumento do número de *Charter schools* (Fig. 1).

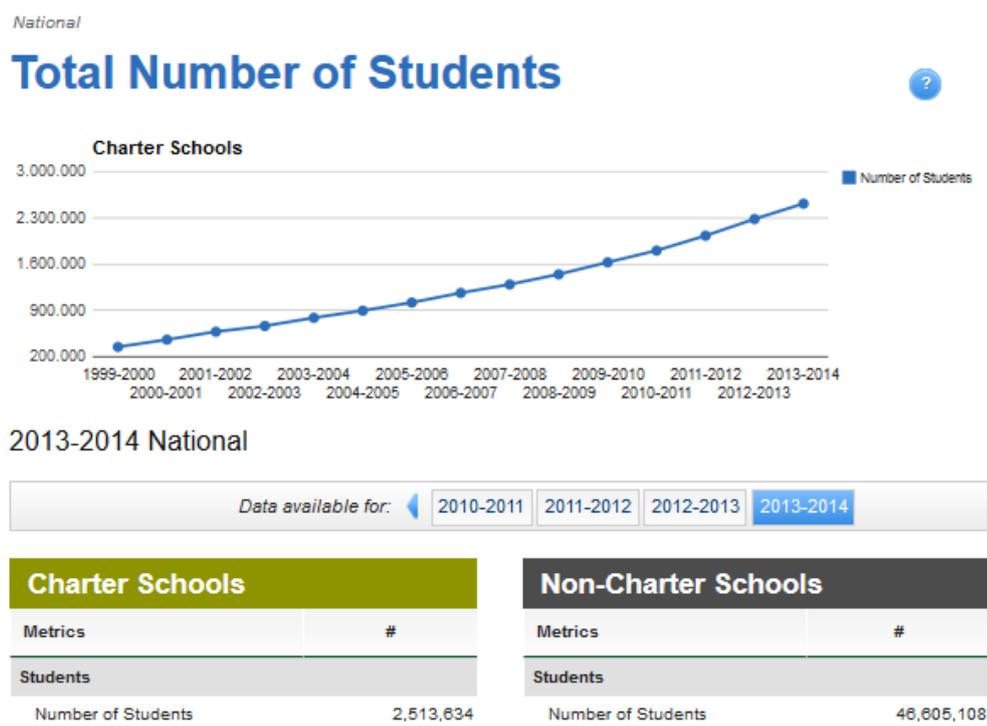


Figura 1 - Total number of students - Charter school 2013-2014

Entre 2002 e 2003, conforme dados do Centro para a Reforma da Educação, havia em funcionamento nos USA: 2695 *Charter schools*, atendendo aproximadamente 700 mil estudantes. Já em 2010, segundo o *National Alliance for Public Charter schools*, o número havia saltado para 4741 *Charter schools*.

Trata-se de uma gestão privada de uma escola pública que necessita atingir resultados tanto de qualidade educacional, como de qualidade econômica, considerando que, “a rigor, a explicação para o sucesso está na autonomia dos professores, na liberdade de escolha dos pais e na avaliação externa, justamente porque o capital público, na mão de particulares, acaba por fomentar a concorrência entre o público e o privado, forçando à melhoria da escolha a fim de captar mais alunos e, portanto, mais investimentos [...] *considerando que* (Grifo nosso) em média o valor por aluno em cada Estado gira em torno de U\$ 3500,00 anual [...] e que essa forma de gestão tem assegurado economia aos cofres públicos, na medida em que um aluno da rede estadual custa em média U\$ 7000,00 anual por aluno.” (CEZAR, 2014, p.95/97)

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes estratégias para a melhoria do ensino, uma política educacional social apresentada ao Brasil e uma política educacional liberal apresentada ao USA. Ambas pensadas tendo por base processos avaliativos, que embora sejam totalmente diferentes, têm em seu escopo central a melhoria da qualidade da educação para todos, da eficácia do processo educativo e da *performance* dos estudantes.

Cada país buscou solucionar seus problemas, frente aos péssimos resultados da educação em âmbito internacional e nacional, com políticas indutoras da melhoria dos resultados e dos índices de desempenho escolar, conforme CALDERON (2015, p. 523):

No campo da educação básica, a implantação de programas internacionais de avaliação de sistemas educativos vem produzindo, no âmbito global, *inputs* de demanda nos governos nacionais, pressões que levam a questionar a eficiência das políticas educacionais e do público, permitindo a implantação de estratégias de melhoria do desempenho escolar e da qualidade da educação.

Ao apresentar as diferenças do Brasil e do USA com relação a políticas públicas indutoras da qualidade, é possível vislumbrar, que dificuldades estão presentes na realidade dos dois países. E apresentar uma pesquisa bibliográfica, de caráter analítico-descritivo, que envolva elementos comparativos no Brasil e no USA, abre um fértil campo para futuros estudos que procurem: “[...] conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, [...] um meio de desenvolvimento e de enriquecimento.” (FRANCO, 2000, p. 198)

REFERÊNCIAS

BRASIL (2013). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Gestão 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL (2015 - I). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 - II). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 – III). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-sao-as-metas>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL (2015 – IV). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BERLINER, David C., GLASS, Gene V. **50 Myths & Lies that threaten American's public schools : the real crisis in education**. Teachers College Press. New York, NY, 2014. Disponível em: <<https://www.purdue.edu/discoverypark/energy/assets/pdfs/50%20MYTHS%20AND%20LIES%20THAT%20THREATEN%20PUBLIC%20SCHOOLS.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

CALDERON, Adolfo Ignacio, RAQUEL, Betânia Maria Gomes, CABRAL, Eliane Spotto. **O prêmio**

escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. In: Revista Ensaio: aval.pol.publ.Educ., Rio de Janeiro, v.23, n°87, p.517-540, abr./jun.2015.

CEZAR, Eduardo Calmon de Almeida. **Parceria Público-Privada na Educação.** In: Revista Jurídica da Universidade de Cuiabá e Escola da Magistratura Mato-Grossense, v.2, p.81-99, jan./dez.2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre os estudos comparados.** In: Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, n° 72, ago. 2000.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty. SCHAEFFER, Bob (2012). **A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MATHIS, J.; JIMERSON, L. (2008). **A Guide to Contracting Out School Support Services: Good for the School? Good for the Community?** Disponível em: <http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Mathis_ContractingOut.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

OECD (2005). **Aprendendo para o mundo de amanhã: primeiros resultados do PISA 2003.** São Paulo: Moderna, 2005.

OECD (2013). **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>>. Acesso em: 25 mai.2015.

QEDU (2015). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>>. Acesso em: 25 mai.2015.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC.** In: Educ. Soc. Campinas, vol.28, n°100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun.2017.

UNESCO (2015). Relatório de monitoramento global de EPT 2015. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios.** Relatório conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 12 abr.2015.

USA (2003). U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). **Characteristics of tests will influence expenses: information sharing may help states realize efficiencies.** Washington, DC: GAO, 2003. Disponível em: <www.gao.gov/new.items/d03389.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2004). U.S. GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE (GAO). **Education needs to provide additional technical assistance and conduct implementation studies for school choice provision.** Washington, DC: GAO, 2004. Disponível em: <<http://www.gao.gov/products/GAO-05-7>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2007). **Choosing A School for your child.** Disponível em: <https://www2.ed.gov/parents/schools/find/choose/pub_pg4.html>. Acesso em: 03 nov. 2015.

USA (2011). **Editorial Projects in Education Research Center. (2011, July 18). Issues A-Z: Adequate Yearly Progress. Education Week. Retrieved Month Day, Year from.** Disponível em: <<http://www.edweek.org/ew/issues/adequate-yearly-progress/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

USA (2011). **National Alliance for Public Charter Schools. Details from the Dashboard: Charter Schools by Geographic Region.** Disponível em: <http://www.publiccharters.org/wp-content/uploads/2014/01/Geographic-Location-Details-from-the-Dashboard-Report_20120224T143955.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

USA (2015). **U.S. Department of Education. No child left behind – NCLB.** Disponível em: <<http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA ESCOLA

Miriã Santana Veiga

Mestranda em Educação Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Rondônia, Brasil. E-mail: miria.veiga@ifro.edu.br

Ezenice Costa de Freitas Bezerra

Mestranda em Educação Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Rondônia, Brasil. E-mail: ezenice.bezerra@unir.br

Jussara Santos Pimenta

Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rondônia, Brasil. E-mail: jussara.pimenta@unir.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar dois relatos de experiências culturais em espaços escolares: a sala de aula e a biblioteca escolar discutidos à luz de currículo e cultura. Na sala de aula, com a inserção da música, e na biblioteca escolar, com o incentivo à leitura, refletimos como nesses dois espaços se dá a dinamização do currículo por meio do fortalecimento de expressões culturais. O trabalho está fundamentado, principalmente, na contribuição de Candau e Moreira (2007) que reconhecem a cultura como um dos principais eixos das práticas pedagógicas; Sobreira (2014) que reflete sobre as conexões entre Educação Musical e o campo do currículo; e Milanese (2002) e Campello (2009) para considerações sobre

a articulação que precisa existir na biblioteca escolar para que se efetive o incentivo ao seu uso e valorização. Nos relatos de experiências constatamos que nas práticas escolares onde a cultura é incentivada, há uma potencialização do ambiente escolar como espaço de ensino e aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Cultura. Biblioteca. Música.

CULTURAL DIVERSITY AND CURRICULUM: EXPERIENCE REPORTS CULTURAL SCHOOL.

ABSTRACT: This article aims to present two reports of cultural experiences in school spaces: the classroom and the school library discussed in light of curriculum and culture. In the classroom, with the insertion of music, and school library to encourage reading, as reflected in these two areas is given the dynamics of the curriculum through the strengthening of cultural expressions. The work is based mainly on the contribution of Candau and Moreira (2007) recognizing culture as one of the mainstays of teaching practices; Sobreira (2014) that reflects on the connections between music education and curriculum field; and Milanese (2002) and Campello (2009) for consideration of the relationship that must exist in the school library

to be made effective incentives to its use and recovery. The experience reports found that the school practices where culture is encouraged, there is a potentiation of the school environment as a teaching and learning space.

KEYWORDS: Curriculum. Culture. Library. Music.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre dos conceitos de currículo, currículo oculto, cultura e articulados à relatos de experiências culturais, na música e na biblioteca escolar, mostrando que é possível inserir projetos de incentivo à leitura e a educação musical, que hoje faz parte do currículo escolar para a Educação Básica. Cabe ressaltar que as experiências em educação musical tiveram como base a observação de alunos estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A experiência em Biblioteca Escolar destaca as ações verificadas em duas campanhas de arrecadação de livros de literatura, desenvolvidos pela equipe da biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho - Calama, com o objetivo de atrair os alunos à biblioteca e incentivar o hábito da leitura.

Muitas discussões têm surgido sobre currículo e cultura, principalmente de como aliá-los ao conhecimento desenvolvidos na escola, buscando criar um senso crítico do mundo em que o aluno está inserido. Mas como é possível fazer uma educação de qualidade para todos, num país com tanta diversidade cultural?

Para a interlocução que realizamos, tomamos como subsídio o trabalho de Candau e Moreira (2007), que trata de currículo, conhecimento e cultura, defendem a diversificação do currículo e asseveram que a cultura deve ser um dos principais eixos das práticas pedagógicas; Sobreira (2014), que apresenta conexões entre Educação Musical e o campo do currículo; e, ainda Milanesi (2002) e Campello (2009) que refletem sobre as necessárias conexões que precisam ser estabelecidas na biblioteca escolar para o incentivo ao seu uso e valorização.

Mostramos, por meio de relatos de experiência desenvolvidos em dois ambientes escolares na cidade de Porto Velho, Rondônia, que é possível trabalhar a cultura na escola seja por meio da formação de professores de música ou por meio do trabalho de bibliotecários e auxiliares de biblioteca. Como objetivo específico procurou-se incentivar a cultura nas escolas com atividades desenvolvidas com a música (relato de experiência numa escola de educação infantil) e promover incentivo à leitura por meio de ações educativas na biblioteca (relato de experiência no Instituto Federal de Porto Velho, RO).

2 | CURRÍCULO E CURRÍCULO OCULTO

É por intermédio do currículo que se sistematizam os esforços pedagógicos, a fim

de torná-lo mais atraente, onde todos atuam para sua elaboração mesmo em diferentes níveis do processo educacional. Daí a necessidade de discussões e reflexões sobre o currículo, pois, são os eixos norteadores que orientam o ensino ofertado pelas escolas, e que são influenciados por fatores socioeconômicos, históricos, políticos e culturais. Candau e Moreira (2007) apresentam cinco tópicos que discorrem sobre o que é currículo:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos se nos diferentes graus da escolarização (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.18).

Ainda de acordo com os autores:

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.18).

Existem também, dentro do contexto escolar, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano, como por exemplo: a arrumação das carteiras nas salas de aula, a forma de chamar a professora e as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos, isso tudo se denominam “currículo oculto”. Estas práticas também fazem parte sistemática da escola e a biblioteca se insere participando diretamente dos processos educacionais, do letramento informacional dos alunos e do conhecimento que deverá ser levado para toda a vida acadêmica do discente. Assim como também as práticas da educação musical com apresentações dos alunos em dias festivos, festivais de música, projetos musicais que incentivam os alunos a praticarem o currículo oculto, que vai além do que normalmente os alunos estão acostumados a ver no dia a dia da escola (Sobreira, 2014, p. 8).

3 | CULTURA

Cultura é o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc. Que são transmitidos coletivamente e típicos de uma sociedade (AURÉLIO, 2016, p.288). O termo cultura vem atravessando o tempo com vários significados. Primeiro como cultivo da terra no século XV; segundo como um termo de cultivo da mente humana que ganhou um caráter classista no século XVIII, pois, só as classes ricas da sociedade europeia

poderiam ter cultura, isto é o refinamento intelectual e artístico, que os caracterizavam como cultos. No século XX o termo cultura passa a abranger e incluir a cultura popular, a cultura das massas.

Fica, evidentemente, que a valorização do termo cultura, passa o sentido de bem cultural elevado da classe rica, em detrimento da cultura popular nas escolas. CANDAU e MOREIRA (2007) asseveram que:

A forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam (CANDAU; MOREIRA, 2007, p.27).

Portanto, torna-se evidente que vivemos em um mundo de pluralidades culturais, da diversidade e isso deve ser vivenciado e respeitado dentro das instituições de ensino, desde os anos iniciais até a graduação. Para Candau e Moreira *apud* Stuart Hall:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 20).

A pluralidade cultural possibilita, então, a renovação das práticas pedagógicas, pois a escola deve socializar todo tipo de conhecimento e facilitar o acesso dos estudantes a outros saberes e diversidades. Dentro da escola o professor de música e o bibliotecário atuam como educadores e são também agentes culturais, que tem o dever de promover e propiciar a valorização e o respeito por intermédio do currículo escolar e da cultura. De acordo com Candau e Moreira (2007, p.28) a cultura “é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura [...]”.

4 | A MÚSICA NA ESCOLA

Em decorrência a discussão sobre a diversidade cultural que existe na escola, trazemos este relato de experiência de um período de observação como professora orientadora dos alunos de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), numa escola que está localizada no centro de Porto Velho, que funciona há cinco anos e trabalha com crianças em idade pré-escolar da Educação Infantil. Os estagiários estavam no oitavo período do curso de Licenciatura em Música da UNIR, ano de conclusão. Durante o período de estágio passaram por outras escolas em etapas diferentes, mas apenas como observadores das aulas. Este relato ocorreu de agosto a dezembro de 2013. É importante ressaltar que a escola citada não possui professores na área musical, sendo o professor

polivalente ensinando todas as disciplinas para os alunos.

4.1 Um som diferente na escola!

Quando iniciamos com os alunos o processo de entrada na escola, havia certa expectativa no ar. Era a primeira vez que os alunos estagiários entrariam numa sala de aula com alunos pequenos, e para alguns seria um grande desafio.

A direção da escola, por outro lado, estava empolgada em saber que teriam alunos da universidade trabalhando música com as crianças, o que na verdade é raro de acontecer em qualquer escola neste período, pois os professores, em sua maioria, utilizam a música como um currículo oculto, e apenas a utilizam como um “enfeite” durante as aulas, ou nas programações da escola. Então havia uma grande expectativa de ambas as partes. Começamos distribuindo os alunos de acordo com suas preferências de idade nas salas, e assim iniciamos as aulas, onde cada aluno era responsável, durante uma manhã na semana, de conduzir a aula. Cada um trazia seu plano de aula e entregava a professora que, observava em alguns momentos e participava com os alunos em outros.

Eram jogos musicais, músicas e cantigas de roda, exercícios de percepção musical, histórias, demonstração dos instrumentos musicais, iniciação ao coralito (coral de crianças) e brincadeiras voltadas para o tema sugerido para a aula de educação musical.

Interessante que os alunos a cada semana estavam mais envolvidos com as aulas e já perguntavam sempre quando e que horas os alunos estagiários chegariam na escola, e além disso as crianças criaram laços emocionais muito fortes com eles, o que levavam os alunos estagiários a verem como um trabalho de educação musical na escola pode transformá-la.

Um som diferente surgia a cada encontro. Era maravilhoso ver! Durante três meses vi o desenvolvimento pedagógico de cada aluno estagiário e o deslumbramento deles em ver como a música tem um papel importante para o crescimento social, físico e emocional da criança, que mesmo em idade tão tenra já absorve com tamanha desenvoltura a música.

Ao final do período os alunos promoveram um recital de todas as turmas envolvidas no estágio o que mexeu com toda a escola, onde professores, alunos, estagiários e a comunidade estavam juntos. Ver as crianças cantando e tocando mexeu com a emoção de todos os participantes. Muitos alunos estagiários descobriram um potencial que nem eles mesmos sabiam que possuíam quanto ao ato de ensinar, quanto ao cumprir de um currículo e ao processo de construção de experiências musicais. Sei que foi um marco na vida de todos.

A análise que fazemos após este período é que mesmo diante de tantos obstáculos encontrados na escola quanto ao espaço físico que a escola não tem para realizar uma aula de educação musical, mesmo sem um professor específico para a área musical, mesmo sem interesse do Estado em promover políticas públicas para

que sejam oferecidas vagas para professores de música para esta a educação infantil, ainda sim vale a pena investir. Vale a pena ver que por meio de momentos como estes a cultura e o currículo podem ser trabalhados (mesmo sendo o currículo oculto), ensinados, apreciados pelas crianças que ainda estão em processo de formação.

Cabe, entretanto, analisar diferentes pontos que agregam este relato a fim de que haja uma reflexão quanto ao currículo e a cultura em sala de aula, que ainda precisam de melhorias quanto ao incentivo em Porto Velho. Primeiro, o conhecimento cultural de cada professor que ainda é deficiente no preparo para aulas de música. Segundo, a polivalência que sugerem ao professor da Educação Infantil que agrega um fardo pesado, pois, precisa de tempo para o preparo das várias disciplinas que lhe são atribuídas. E terceiro, o excesso de horas trabalhadas, muita das vezes em dois períodos, para uma melhoria financeira o que acarreta cansaço extremo, pois cuidar de crianças pequenas é muito mais pesado que com alunos mais velhos. Porém, nossa esperança é que por meio de posturas positivas da educação surjam novas estratégias educacionais onde professores e alunos alcancem uma educação de qualidade para o futuro.

5 | A BIBLIOTECA ESCOLAR E O INCENTIVO A LEITURA

As bibliotecas são centros culturais, “espaços de preservação do patrimônio intelectual, literário, artístico e científico das sociedades [...]” (HUBNER, 2014, p. 9), guardam a memória escrita de um povo ou de uma nação, “desde seus primórdios o homem vem procurando formas de guarda e proteger o conhecimento [...]” (MILANESI, 2002, p.33). O conhecimento humano desenvolve-se sobre o respaldo das descobertas anteriores, pois não há um conhecimento novo, sem que se conheçam os que o antecederam. Portanto, as bibliotecas por si só são espaços genuínos de incentivo ao saber, seja ele impresso, virtual ou imagético. Mas como incentivar o saber? Se vivemos em uma sociedade com graves índices de analfabetismo, ou pior, têm os que sabem ler, mas não conseguem interpretar textos mínimos, são os analfabetos funcionais.

Nos dias atuais a demanda do mercado de trabalho que busca, por profissionais que saibam não apenas ler, mas interpretar, escrever, assimilar diversos tipos de informações e dominar as tecnologias da informação. Nos últimos anos a educação brasileira se expandiu, desde, a Educação Infantil até ao Ensino Superior, mas ganhou destaque nesse período a criação e o fortalecimento dos Institutos Federais (IF), que tem por objetivo formar profissionais técnicos qualificados para o mercado de trabalho.

No estado de Rondônia existem, oito *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRO). Dessa forma, Oliveira e Amaral (p. 2, 2012) afirmam que: “[...] nesse sentido, as bibliotecas dos *campi* dos IF atuam como agentes fundamentais na concretização da missão dos IFs, fomentando ensino, pesquisa e extensão,

necessitando adequar-se a essa realidade [...]”.

Este relato é sobre uma experiência vivida na Biblioteca do campus IFRO Porto Velho - Calama, localizada atualmente, Avenida Calama, na cidade de Porto Velho. A experiência tinha por objetivo melhorar o acervo literário da biblioteca, atrair os alunos e incentivar o hábito da leitura. CAMPELLO (2009) afirma que:

No caso do bibliotecário, a preocupação com a dinamização da leitura deve ser creditada às circunstâncias que dificultam a existência de uma relação positiva da criança e do jovem com a biblioteca. É sabido que a maioria das bibliotecas escolares, além de conviverem com uma realidade de faltas e carências, apresentam imagem de espaço sisudo, de silêncio, pouco atraente [...]. A dinamização para atrair usuários envolve duas ações específicas: transformar a biblioteca em um espaço dinâmico por meio de atividades variadas de leitura e/ou num espaço atraente, por meio de uma organização física alegre e convidativa (CAMPELLO, 2009, p. 68).

5.2 Não precisamos de livros de literatura, somos uma escola técnica!

Ao ingressarmos no IFRO em outubro de 2013, imaginamos trabalhar em uma biblioteca moderna e cheia de livros que contribuíssem com a formação de excelentes profissionais. Mas a realidade não era diferente, da já vivida e trágica rotina da grade maioria das bibliotecas escolares brasileiras. Consideradas o lugar do docente readaptado, o lugar da punição, o depósito de livro didático e outros.

Optamos primeiramente por observar a rotina da biblioteca, dos servidores e alunos, percebemos que a biblioteca era o lugar do ócio, da diversão, pois ali se namorava, fugia das aulas, jogava-se e principalmente, era um bom lugar para namoricos.

A biblioteca tinha 3.727 livros novos e alguns usados, mas o que nos surpreendeu, foi a enorme quantidade de livros didáticos usados e vencidos, na contagem da época somou-se mais de oito mil livros. Tudo isso aglomerado em um espaço minúsculo de quase 80 metros quadrados, sem mencionar os móveis e estantes que estavam no local.

Verificando o acervo, ficou evidente a falta de livros de literatura, tanto de títulos nacionais, quanto de títulos estrangeiros, havia menos de quinze obra, para atender um público de mil pessoas entre, professores técnicos e alunos.

Outra questão era o comportamento dos alunos, não existia ali uma cultura de biblioteca, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da própria administração. Por isso a frase em destaque na abertura deste relato. Pois no instituto havia na época quase mil alunos, em sua maioria adolescentes, que nas observações realizadas adoravam ler livros de ficção científica, romances e outros. Queríamos que os alunos valorizassem a biblioteca, não apenas para estudar os livros exigidos pelos docentes, mas que cultivassem uma cultura de biblioteca. A primeira ação tomada foi sentar coma administração e falar sobre a importância da biblioteca escolar e do apoio que deveria ser dado ao equipe da Unidade de Informação. Nesse sentido queríamos

incentivar os alunos a ler, educar os alunos, comprar livros de literatura e melhorar os relacionamentos interpessoais da equipe da biblioteca, com a sua comunidade, neste caso a maioria era composta de adolescentes.

Por isso organizamos uma caixa de sugestões de títulos de livros para que fossem comprados para o acervo. Depois de uma semana de sugestões coletadas, quase 100% das sugestões era de livros de literatura, como por exemplo: Coleção Harry Potter, O mundo de Sofia, o pequeno príncipe e outro. Os alunos ficaram animados, e fomos atrás da compra, mas fomos informados que os livros de literatura, não eram prioridade do Campus e que deveriam esperar. Mas isso não nos desanimou, nosso objetivo era de nos aproximar de nossa comunidade discente e incentivar o hábito da leitura, então tivemos a ideia de organizar uma campanha de arrecadação de livros de literatura.

Estávamos entrando no mês de junho, o mês dos namorados, com o tema “Tá a fim de um romance! Doe um livro”, começamos nossos trabalhos, o primeiro passo foi espalhar poesias por toda a biblioteca.

Decoramos com corações e incentivamos a comunidade a participar da campanha, foram enviados e-mail marketing e publicações nas redes sociais.

O resultado foi um sucesso quase todas as obras da lista foram arrecadadas e no fim inserimos nos acervo mais de 240 livros de literatura. O acervo passou a ser procurado pelos alunos, atrás dos livros recebidos, ganhamos o respeito e o apoio total da administração do Campus que percebeu a importância da literatura na escola e, além disso, nossos alunos agora tinham opção para ler, o que nos deixou gratificados. De uma mera prateleira de livros agora tínhamos uma opção de mais de 250 títulos.

Como análise final dessa atividade cultural, verificamos que mesmo dentro da rede tecnológica de ensino, há uma ideia diferente do que venha ser Biblioteca Escolar e da sua importância, no incentivo a leitura. Cabe ao bibliotecário escolar, lutar para mudar essa situação, por isso as grandes campanhas com o objetivo e sensibilizar a administração, de tirar o estigma de caixa de livro das Bibliotecas Escolares e de seu potencial como centro disseminador de cultura, realizando assim a inclusão informacional desses jovens.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos apresentados, vemos a necessidade de incentivar a cultura na escola, como um dos desafios ao sistema excludente e alienador que temos nos dias atuais. Torna-se necessário reafirmarmos que a diversidade cultural é a grande motivadora desta construção cultural, onde não são apenas as disciplinas ditas “prioritárias” que levam os alunos a mudarem suas atitudes quanto à vida e ao futuro.

Em um país como o Brasil, formado historicamente por culturas oriundas de diferentes países do mundo, uma delas por seres humanos escravizados, como a

cultura afro, surge a seguinte questão: será que não há espaço dentro dos currículos escolares para olhar para o outro com o mínimo de respeito? Ou se também como educadores vivenciaremos, ainda mais, a barbárie da ignorância?

A falta de respeito a cultura do outro, se torna evidente, nos grandes embates e conflitos genocidas atuais, a era da barbárie alimentada, pelo não aceitar a religião e o modo de vida do outro. Até onde iremos como sociedade, se não valorizamos as nossas peculiaridades culturais? Como apoiar um currículo excludente e sistemático, voltado exclusivamente para o mercado de trabalho? Ao apresentarmos dois breves relatos sobre atividades de incentivo a cultura pela música e pela leitura mostramos que é possível mudar esse cenário.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **N BR 10520**: informação e documentação – citações em documentos apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **N BR 6023**: informação e documentação referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. Minas Gerais. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2009.

CANDAU; Vera Maria; MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

HÜBNER, Marcos Leandro Freitas. **A Biblioteca universitária na formação acadêmica: história da biblioteca central da Universidade de Caxias do Sul e sua relação com a aprendizagem e o sucesso acadêmico**. Dissertação, Caxias do Sul, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.uces.br/jspui/bitstream/11338/674/1/Dissertacao%20Marcos%20Leandro%20Freitas%20Hubner.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

IFRO. **Regimento Geral do IFRO**. Porto Velho, 2011. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/site/wpcontent/uploads/2009/04/RegimentoGeral.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. Editora: São Paulo: Atelie Editora, 2002.

OLIVEIRA, Greissi Gomes; AMARAL, Roniberto Morato do. Mapeamento de processos em bibliotecas: um estudo de caso em uma biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. In: **XVII SNBU SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**, 2012, Gramado. Anais... Porto Alegre: UFRS, 2012. Disponível em: http://200.136.214.89/nit/refbase/arquivos/oliveira/2012/603_Oliveira+Amaral2012.pdf. Acesso em: 06 jan. 2016.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. **Revista ABEM**. Londrina, v. 22, n. 33. 2014.

DOCÊNCIA VIRTUAL: EMANCIPAR PARA TRANSFORMAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Magalis Bésseer Dorneles Schneider

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de analisar as possibilidades de práticas emancipadoras no processo pedagógico de um curso de formação em educação à distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. A questão norteadora é saber: Se é possível promover um curso a distância com possibilidades de práticas pedagógicas emancipadoras? O curso pesquisado teve três etapas, primeira com uma abordagem teórica referente à docência online e princípios norteadores do planejamento em EAD. A segunda articulou-se a teoria com a prática e o uso das ferramentas da plataforma moodle. E a terceira aconteceu o planejamento e elaboração, pelos próprios cursistas, de ações multiplicadoras com minicursos, cursos e disciplinas nas áreas de conhecimento como agrárias, biologia, saúde, exatas e humanas. Constatou-se que com a idealização dessas ações surgiram práticas pedagógicas na perspectiva crítico-transformadora e emancipadora, uma vez que os alunos planejaram e estruturaram disciplinas, cursos e minicursos, relacionando teoria e prática, ação e reflexão, interação e participação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. Ambiente virtual. Tecnologias na educação.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta última década, as Universidades Federais, têm se mobilizado para implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e na modalidade a distância. Assim, a oferta de cursos de formação em Educação à Distância – (EaD), bem como o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – (AVA) Moodle auxiliam no aprimoramento do corpo docente, discente e de técnicos administrativos, promovendo a inclusão digital, educacional e social.

No contexto das demandas de formação as instituições de educação superior têm investido no uso das Tecnologias da informação e Comunicação (TIC) e na educação à distância (EAD) como uma maneira de inclusão social e cidadania.

Numa tentativa de superação do tecnicismo e como contraposição as práticas de formação tradicional de professores propõem-se um repensar dos saberes e práticas docentes na EAD a partir do uso adequado das tecnologias digitais de maneira crítica, reflexiva e participativa (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010).

Castells (2003) afirma que as tecnologias e a internet só são vantajosas quando os

professores estão preparados, pois um novo tipo de educação é exigido, sendo mais flexível interativa e com muitas informações online para serem selecionadas e discutidas. O autor diz que a questão é mudar do aprendizado para o aprendizado de aprender. A sala de aula virtual exige uma visão mais construtivista e interacionista em oposição ao instrumentalismo. Assim, faz-se necessário uma nova pedagogia da virtualidade, pois não adianta distribuir tecnologia sem ideologia (GOMEZ, 2004).

A questão norteadora é saber: Se é possível promover um curso a distância com possibilidades de práticas pedagógicas emancipadoras? Com o intuito de responder esta questão utilizou-se da pesquisa-ação no curso de formação docente em EAD da UFG/Regional Jataí.

Este artigo tem o objetivo de verificar as possibilidades de práticas emancipadora no processo pedagógico de um curso de formação em educação à distância. A experiência de um curso com práticas pedagógicas numa perspectiva de ensino e aprendizagem crítica emancipadora foi idealizada pelos cursos de pedagogia e da Ciência da Computação.

Este trabalho apresenta inicialmente uma reflexão sobre a Educação a Distância e a Comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem. No segundo momento discorrerá sobre o ambiente virtual de aprendizagem, destacando as ferramentas computacionais que foram aplicadas na prática pedagógica do curso, a metodologia de pesquisa e um breve roteiro das ações desenvolvidas durante a formação, os resultados alcançados e as considerações finais.

2 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS

A educação à distância historicamente sempre esteve ligada às tecnologias, compreendida em três gerações. A primeira geração seria do ensino por correspondência que foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Neste modelo de educação à distância (EaD), já se percebe a diferença quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do estudante, pois o aluno nesse modelo tem a independência quanto ao lugar de seus estudos, às questões de prazo e escolha de currículos ou meios (BELLONI, 2003, p. 56).

A segunda geração, entendida como do ensino multimeios à distância, desenvolveu-se ainda nos anos 60, integrando ao uso do material impresso e dos meios de comunicação audiovisuais, antena ou cassete, e já de certo modo com a utilização dos computadores. Essa segunda geração desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época, com pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala, integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação. A terceira geração de EaD começa a surgir nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das Novas Tecnologias

Informação e Comunicação. Seus principais meios são as redes telemáticas: bancos de dados, e-mail, listas de discussões, CD-ROMs didáticos etc. (SCHNEIDER, 2013).

O uso educativo das Tecnologias da Informação e Comunicação faz com que muitos vejam na Educação à distância uma solução para resolver todos os problemas e melhorar a qualidade da educação de um modo geral. Mas também há aqueles que resistem obstinadamente a elas, por não saberem o que está em jogo e os interesses políticos e econômicos que permeiam essa formação rápida para o mercado de trabalho (BELLONI, 2003, P. 76).

Pretto e Picanço (2005, p. 33-34) declaram que não é possível deixar de pensar criticamente sobre EaD na perspectiva do aumento do número de vagas, economia de custos, expansão do Ensino Superior presencial e à distância e nos conflitos de interesses.

Na atual conjuntura capitalista a educação tem sinalizado para uma orientação mercantilista e massificadora a partir de uma formação ligada a um modelo industrial de EaD, questionável do ponto de vista de uma educação democrática e emancipadora.

Sabe-se que os desafios da prática de uma educação *on-line* no ciberespaço são muitos, sobretudo, no campo das metodologias e da aprendizagem. Segundo Gomez (2004, p. 14) não adianta “[...] distribuir tecnologia sem ideologia, sem formação, sem método, sem mudança de paradigmas”, pois aprender a distância significa que há uma conexão com o mundo.

Gomez (2004) defende em sua obra a ideia de que, ainda que se universalizem os meios tecnológicos necessários para o acesso ao ciberespaço, a construção da sociedade da cibercultura só será possível com a alfabetização digital, com uma verdadeira “alfabetização”. Entretanto, não se caracterizando como uma alfabetização qualquer, alienante, “bancária”, como dizia Paulo Freire, mas a que retome os princípios de Pedagogia do Oprimido para que as novas riquezas sociais, derivadas dos processos produtivos coletivos, não sejam postos, mais uma vez, à disposição da dominação, como vem acontecendo, por exemplo, com a produção, distribuição e consumo de softwares que beneficiam exclusivamente as elites, defensoras de um projeto de sociedade que exclui as maiorias.

Ilan Gur-Ze’ev, trabalha numa perspectiva filosófica, crítica e emancipadora da educação e desenvolve uma pedagogia para a contra educação, sobretudo no texto “Reflexo, reflexão e contra-educação”, onde ele juntamente com outros autores acredita que o sujeito da reflexão não é o sujeito epistemológico ou o sujeito cognoscente, mas o sujeito responsável ou ético que se recusa aceitar pacificamente a força de fatos ou o curso da história, mas tenta alcançar um julgamento desta história (MORAES, 2003a, p.122-123).

Emancipação no dicionário Aurélio significa estado daquele que, livre de toda e qualquer tutela, pode administrar os seus bens livremente; significa também libertação ou alforria.

Freire (2005) busca estabelecer no diálogo o centro do processo de libertação

humana. Para ele o diálogo autêntico é o reconhecimento do outro e de si no outro, é uma decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo, não havendo assim consciências vazias, mas homens que se humanizam, humanizando o mundo.

A emancipação é a liberdade que percorre a existência de práticas educacionais, que permite que os educadores e alunos trabalhem em prol das mudanças necessárias para a construção de uma sociedade melhor, na qual os alunos são seres que falam, criticam como sujeitos atuantes e partícipes de uma sociedade (SCHNEIDER, 2013). Emancipação como liberdade significa formar para uma comunicação como diálogo com alunos coparticipadores no ato de pensar, envolvidos na reciprocidade e construção do conhecimento. Dessa maneira, a formação jamais será uma transferência de saber, considerando sujeitos passivos, inertes ao ato de conhecer. Schneider (2013, p.22) afirma que a educação numa perspectiva da emancipação

[...] poderá romper com a lógica imediatista da formação de trabalhadores em educação para o mercado de trabalho. Formação que alimenta a indústria da educação, do capital e contribui com a supremacia e a hegemonia da indústria da educação a partir do discurso da flexibilização de horários de estudo e tempo, autonomia e equidade social. Fetiche de um discurso condicionado ao modo de produção capitalista que difunde o processo educacional/formativo [...]

Práticas pedagógicas com o intuito dialógico e emancipador tornam o trabalho educativo numa ação de conhecimento, de identidade, de avanço e de reflexão das contradições, consiste na problematização das condições materiais de trabalho, da relação pedagógica do professor e aluno na contextualização com a realidade do mundo.

Nessa formação, o ato educativo e reflexivo, do professor e do aluno, na perspectiva presencial e virtual é condição importante para que produzam uma relação de compreensão e encaminhamentos de soluções aos problemas observados na prática social. Isso demonstra que uma formação crítica se move pela teoria e a prática, com condições de liberdade, de consciência e de educadores que assumem a sua ação educativa. Schön (2000, p. 70) afirma que numa “[...] conversação reflexiva, os valores de controle, o distanciamento e objetividade – centrais à racionalidade técnica – assumem novos significados [...]”, isso significa a problematização que dispõe dos instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução da realidade (SAVIANI, 2008).

3 | AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO

Branda, Silveira e Ribeiro (2014), dizem que a modalidade EaD apresenta um caminho diferente do modelo tradicional da sala de aula, assim o professor necessita conhecer essa nova realidade, preparando os materiais didáticos e atividades. Para a concepção de cursos *online* é imprescindível ter conhecimento sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, dominar as ferramentas disponíveis, para executar as ações pedagógicas.

É necessário também que os alunos e professores estabeleçam diferentes

formas de comunicação pela utilização de fóruns, chats, webconferência, skype entre outros meios. Recomenda-se que as aulas à distância sigam um estilo conversacional, ou seja, que os materiais sejam escritos como se o professor estivesse conversando com seus alunos.

Conforme Branda, Silveira e Ribeiro (2014, p.10)

O aumento da interatividade significa também o aumento da compreensão do conteúdo, da absorção e do próprio domínio do assunto tratado. A interação ocorre entre materiais/aluno, aluno/aluno e aluno/professor. Para estimular a interação, o professor deve estabelecer regularmente um contato direto com cada estudante, fornecendo-lhe comentários detalhados sobre as tarefas, estabelecendo horários de atendimento aos estudantes, além de utilizar questões pré-aula.

O Moodle, acrônimo de *Modular Objected-Oriented Dynamic Learning Environment*, é exemplo de uma plataforma AVA, cujos pilares pautam-se no ideal pedagógico do construtivismo social e com o propósito de ser um software livre. O construtivismo social baseia-se na interação, na conversação e na troca de experiência entre alunos e professores. O software livre é definido pela distribuição do código fonte concomitante ao programa em si, permitindo a usuários modificar o código para adequá-lo às próprias necessidades. Atualmente o Moodle está disponível em mais de 200 países, associado a mais de 40 mil domínios e conta com mais 50 milhões de usuários distribuídos pelo globo, (MOODLE.org).

Uma característica intrínseca aos AVA's é a disponibilidade de ferramentas virtuais, que permitem aos atores envolvidos o compartilhamento de informação, impactando na descoberta pedagógica. Os recursos do Moodle permitem aos usuários publicar, interagir e avaliar.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o intuito da compreensão dos fenômenos educativos e dos sujeitos envolvidos. O percurso percorrido foi de uma pesquisa ação que visa compreender e intervir, ao mesmo tempo, em que realiza um diagnóstico, propõe mudanças que levem a aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007).

O curso de Formação Docente para EAD ocorreu de outubro a dezembro de 2014, na modalidade EAD, com a carga horária de 60 horas, 23 inscritos e dois encontros presenciais. O público foi os docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal de Goiás, campus de Jataí. Realizaram-se atividades síncronas e assíncronas no curso, com os recursos metodológicos disponíveis na plataforma moodle: fóruns, questionários, sala de cafezinho, *chat*, e-mail, grupo de discussão, dentre outros. Ocorreu um encontro presencial inicial de 4 horas e outro de encerramento do curso.

5 | FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Conhecendo as etapas do curso:

Na primeira etapa apresentou-se o conceito de Ambiente virtual de aprendizagem e discutiu-se criticamente sobre a docência *online*. Os cursistas conheceram os participantes e tiveram uma interação dialógica com os professores tutores. As perguntas propostas das discussões foram:

- Que implicações se derivam do fenômeno da cibercultura para a prática docente?
- Por que a docência em AVA ganha outras dimensões?
- O que se espera de um docente no ensino online?
- É necessária uma formação específica para a realização da docência online?

Foram também disponibilizados de uma maneira interativa, fóruns de notícias, dúvidas e café virtual, *chat* e o boletim semanal.

Na segunda etapa abordaram-se questões sobre a educação virtual, virtualidade e o trabalho pedagógico. Os alunos foram motivados a refletirem e discutirem sobre a perspectiva da aprendizagem do aluno.

Na terceira etapa o intuito foi articular a teoria com a prática, explorando as ferramentas e os recursos do ambiente virtual. Foram apresentadas para os alunos, por meio de vídeos, slides e imagens, as ferramentas essenciais para organização de uma sala de aula virtual. Além disso, os alunos cursistas planejaram um curso ou minicurso com os seguintes aspectos, apresentados no quadro 1.

1- Título;	5 - Relevância social: que benefício pode trazer à comunidade, alunos... Interesse: o que levou à escolha do conteúdo, assunto;
2 - Identificação: tutores/instrutores (professores, estagiários...), período de realização e a carga horária;	6 - Objetivos do Curso: Gerais e Específicos;
3 - Público alvo;	7 - Detalhamento do Plano de Trabalho com: temas, período de realização, estratégias, recursos, atividades previstas, orientação para a realização das tarefas e avaliação.
4 – Justificativa;	

Quadro 1 – Descrição dos itens que auxiliam na preparação de um curso EAD

A quarta e última etapa, foi proposto aos alunos pensarem, planejarem e estruturarem, na plataforma ideias multiplicadoras de extensão, para atender a comunidade acadêmica e da cidade de Jataí-GO e região. Desse modo, foram criados grupos compostos por no máximo três membros e distribuídos de acordo com a formação do cursista, ou seja, agrárias, biologia, saúde, exatas e humanas. Para

tanto, disponibilizou-se para cada grupo uma página para que os membros (com o privilégio de professores) pudessem criar seus cursos ou minicursos. Como resultado, os alunos optaram em idealizar minicursos para atender a comunidade acadêmica e de Jataí. Os temas foram:

Grupo 1 - A sustentabilidade em ação.

Grupo 2 - Formação de professores em educação ambiental: Leitura crítico-reflexiva em audiovisual.

Grupo 3 - Educação em saúde como estratégia de prevenção na redução do risco de eventos cardiovasculares.

Grupo 4 - Prática laboratorial de microbiologia.

Grupo 5 - Quero empreender – Empreendedorismo.

Grupo 6 - Interrelações em Fisiologia Vegetal.

Grupo 7- Exercendo a cidadania com pensamento sustentável.

6 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

A formação continuada objetivou oferecer um curso à distância com o intuito de incluir o uso de ferramentas e interfaces do Moodle na ação educativa, suscitando ações multiplicadoras de inclusão às tecnologias e de democratização a educação para comunidade de Jataí - GO. A perspectiva emancipadora esteve presente nas situações de teoria e prática em que os próprios alunos tiveram que pensar, planejar e idealizar as ações dos projetos, minicursos de formação como prática social para a comunidade, com o propósito de reflexão e ação crítico, transformadora.

Freire (2007) afirma que é necessária uma formação social e crítico-transformadora a fim de proporcionar uma educação libertadora, problematizadora em detrimento de uma educação bancária, massificada, imbuída de valores capitalistas, pois formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.

As ações desenvolvidas pelos alunos - cursistas possibilitaram a escuta, a fala, o embate, a discordância a partir do processo dialógico e reflexivo do curso. Nós fóruns discutiram a docência online, desafios, relevância, respondendo o porquê e para quê. Adorno (2003) afirma que ninguém tem o direito de modelar pessoas ou transmitir o conhecimento, mas possibilitar a construção de uma consciência verdadeira, que demanda de pessoas emancipadas. Uma sociedade democrática para Adorno (2003) somente pode ser imaginada por pessoas emancipadas.

A educação emancipadora propõe uma consciência emancipada (ADORNO, 2003), fazer o homem refletir sobre si mesmo, numa busca constante de auto-reflexão, descobrindo-se como um ser inacabado e que está em constante busca. Mas para isso acontecer implica uma busca pela sua própria educação, não sendo assim um objeto dela. Por isso, ele frisa “*Ninguém educa ninguém*”, mas educam-se em comunhão

(FREIRE, 1979:28-29). Marx e Engels (1998) afirmam que os homens são a síntese de várias circunstâncias e que antes de educar devem ser educados.

A metodologia do curso foi na modalidade à distância (EAD), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Nesta modalidade de ensino/aprendizagem os alunos tiveram a flexibilidade de tempo e espaço de acordo com a disponibilidade individual. O acompanhamento pedagógico e interativo foi realizado por duas professoras doutoras que utilizaram estratégias síncronas e assíncronas da plataforma Moodle, com o uso dos recursos dos fóruns, sala de cafezinho, chat, e-mail, grupo de discussão etc.

A avaliação final do curso foi a partir da reflexão, planejamento de cursos, minicursos virtuais, na área específica da Agrária, Biológica, Saúde, exatas e Humanas, considerando o público alvo, as necessidades da comunidade acadêmica e Jataiense.

O curso proporcionou que os alunos fossem os multiplicadores de outras ações a partir da teoria e prática. Kuenzer (1989) ressalta que a emancipação não educa o homem para ser artífice de sua própria exploração, educa para o enfrentamento das estratégias de dominação. Educa para que o homem supere apenas o fazer, destituído de qualquer explicação acerca do significado ou de princípios. Educa para uma tomada de consciência para que através do conhecimento alcancem a práxis revolucionária.

Constatou-se que os alunos foram professor- autor, pois tiveram que pensar, planejar os minicursos para compreensão dos próprios colegas e dos futuros cursistas. Durante o curso os alunos puderam agregar suas discussões, reflexões e sugestões de atividades, vídeos, materiais didáticos, abertos as possibilidades de participação e coautoria.

No momento em que pensaram os cursos e minicursos à distância para a comunidade acadêmica ou para a comunidade Jataiense, puderam sair da condição de aluno para o de professor em educação à distância. Tiveram o desafio de dialogar com as áreas da saúde, agrárias, biologia, exatas e humanas, propondo a problematização, informação, ação e reflexão para emancipação do aluno a partir dos textos, vídeos, atividades que tivessem como objetivo principal a formação crítica como afirma Freire (1996, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”

Dessa forma, tende a captar a realidade e fazê-la objeto de seus conhecimentos, assumindo uma postura de sujeito cognoscente de um objeto cognoscível “... *por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua realidade*” (FREIRE, p. 30). E dessa forma, compreende a realidade, levanta hipóteses sobre os desafios dessa realidade, procura soluções, transformando-a com seu trabalho, criando um mundo próprio, consciente do seu eu e de suas circunstâncias.

As ações norteadoras proporcionaram uma formação para fazê-lo pensar de um modo pedagógico, dialógico e criticamente no ambiente virtual, mediando os mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais.

O curso contou com 23 (vinte e três) inscritos, entretanto 19 (dezenove) concluíram. As justificativas das desistências foi o excesso de atividades acadêmicas

do final de ano, como provas, orientações de alunos, reuniões dentre outros. Dos concluintes, houve uma aprovação de 100% dos participantes, sendo que foram avaliadas as participações das atividades das etapas 1, 2 e 3, bem como a avaliação das páginas criadas na última fase.

Observou-se que durante o planejamento e criação dos cursos e minicursos, houve excessiva preocupação em propiciar a comunicação dialógica, por empregar ferramentas como fóruns reflexivos e de escuta, *chat* e boletim de notícias. Além disso, exploraram recursos de vídeo e imagem, *links* para pesquisas em outras páginas e documentos, slides e textos, enriquecendo substancialmente as aulas.

Ao final do curso foi solicitado para que os alunos fizessem uma avaliação do curso “Formação Docente para EaD: introdução ao Moodle”. Os alunos relataram:

Em relação aos pontos positivos cito as unidades iniciais, de discussão de funcionamento do processo educativo, gostei bastante e caso surja algum curso com esta temática com certeza vou tentar fazer, pois sou professor, mas não fiz licenciatura. (Aluno Roberto)

Em relação à avaliação do curso, destaco os seguintes pontos positivos: - Os textos disponibilizados foram esclarecedores quanto à temática. - O apoio dos coordenadores foram pontuais e sempre ao alcance de todos. - Variedade de recursos utilizados, explorando os recursos do Moodle. - Planejamento inicial muito bem conduzido. Pontos negativos: reforço o que já mencionei anteriormente, o curso foi extremamente válido e possibilitou aprendizado quanto ao desenvolvimento de um minicurso EaD. Estou extremamente grata pela oportunidade. (Aluna Mariana)

[...] Nunca havia utilizado e também não conhecia o MOODLE e pude aprender muito com vocês, através dos textos, tutoriais, vídeos, sempre muito interessantes e explicativos. Apesar de nunca ter utilizado essa ferramenta, tive poucas dificuldades na hora da construção da nossa página. Foi um curso que me acrescentou um conhecimento novo e gostei de explorar o lado docente. Ponto negativo senti falta de um encontro presencial para elaboração dos trabalhos em grupo, principalmente o último, mas juntamos as ideias das colegas e colocamos em prática. Muito obrigada! (Aluna Ana)

Percebeu-se pelos relatos a satisfação em fazer o curso e conhecer as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, além de poderem pensar criticamente e estruturar na prática um curso ou minicurso com possibilidades emancipadoras.

Após o levantamento das disciplinas criadas na plataforma Moodle da UFG de Jataí no semestre de 2015, subsequente ao curso, percebeu-se uma mudança significativa no layout e nas propostas pedagógicas abordadas no ambiente virtual pelos docentes que fizeram o curso de EaD, pois as disciplinas tinham uma estrutura mais dialógica, com propósito interativo e reflexivo.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que é possível promover um curso a distância com possibilidades de práticas emancipadoras no processo pedagógico de um curso a distância. Reafirmou a importância de uma educação continuada a partir

das tecnologias, promovendo ações multiplicadoras que suscitem possibilidades emancipadoras, educativas, inclusivas e cidadãs para educadores e profissionais que trabalham com a educação. Percebeu-se que na articulação teoria e prática os alunos cursistas puderam planejar, pensar e idealizar os minicursos e disciplinas. E a partir dessa experiência prática e reflexiva, mudaram o layout e a maneira de abordar as propostas pedagógicas no ambiente virtual das disciplinas que ministram nos cursos da Universidade Federal de Goiás.

Aliar os usos pedagógicos das tecnologias para inovar a prática docente mostra-se relevante à medida que o planejamento didático pedagógico contemple a dimensão dialógica e colaborativa dos recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Isso inclui desde o material elaborado e produzido para o curso, passando pelas ferramentas selecionadas até a concepção de docência online. A perspectiva dialógica prioriza, sobretudo, a interação horizontal entre os participantes e proporciona espaços para construções coletivas, pesquisas e (co) autorias.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRANDA, Nicele; SILVEIRA, Renato; RIBEIRO, Vinícius. **Aplicação de recursos de educação a distância em cursos de design: desafios e Potencialidades**. Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade, v. 5, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMEZ, M. Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo. Editora Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

GUR-ZE'EV, I. **Critical education in cyberspace?Autralia: educational philosophy and theory**, volume 32, number 2, Issue jul. 2000 “É possível uma Educação no ciberespaço? (Tradução do Professor Newton-Ramons de Oliveira, da Unesp-Araraquara). Disponível:

<http://www.pedagogia.pro.br/educacao_ciberespaco.htm> acesso 12 de maio de 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MORAES, Raquel de Almeida. FIORENTINI, Leda M. R. **Linguagens e interatividade na educação à distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes

de. **Polidocência na educação à distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. PIKANÇO, Alessandra. **Reflexões sobre EAD: concepções de educação. Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA/ coordenadoras**, ARAÚJO, Bohumila e FREITAS, Katia Siqueira de; autores, LEMOS, André [et al.]. - Salvador: ISP/ UFBA, 2005. ISBN 85-99674-02-1. P. 31-56.

SCHNEIDER, Magalis B. D. **Os Processos comunicacionais na política de formação de professores a distância**. Tese doutorado. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2013. Disponível: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15139/1/2013_MagalisBesserDornelesSchneider.pdf> acesso em 19 de junho de 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Simone de Paula Rodrigues Moura

UniEVANGÉLICA simonepaularodrigues@gmail.
com

Maria Aparecida Fonseca

SME/UFG cidafonseca.rodrigues@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta diferentes olhares sobre as novas tecnologias e a educação matemática. As atividades docentes desenvolvidas atualmente possibilitam reflexões e alternativas teórico-metodológicas na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos cursos de formação de professores. Assim, a princípio busca-se diferenciar Matemática e Educação Matemática. Prossegue-se com o diálogo sobre a Educação Matemática com inserção das (TICs). Por fim menciona-se a criação de um blog para o conhecimento e mediação na capacitação de acadêmicos do curso de pedagogia da UniEVANGÉLICA, objetivando não apenas a compreensão de tais tecnologias e os conceitos da ciência em estudo, mas como uma proposta de reconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática; Formação de Professores; TICs

1 | INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, não é assunto recente, muitas são as discussões que tem surgido ao longo dos tempos, e uma delas está ligada ao ensino da matemática, logo, ao buscar a compreensão deste a partir da inserção daquelas, visando à reconstrução do processo de ensino e aprendizagem a complexidade do processo se amplia.

Na atualidade as crianças adentram as unidades escolares, com uma vasta gama de experiências com as tecnologias e muitas encontra uma escola tradicional, com metodologias arcaicas desvinculadas de toda e qualquer mediação por recursos tecnológicos, o que acaba contribuindo para a ineficiência da aprendizagem. Dessa forma, acreditando que a escola pode possibilitar novas formas de ensinar e aprender, principalmente a Matemática é que se propõem este estudo, onde a princípio busca-se a compreensão e a diferenciação do que é a Matemática e a Educação Matemática, dando sequencia na discussão sobre a Educação Matemática e o uso das TICs e por fim, vivencia-se a inserção das tecnologias, como proposta de reconstrução do processo de ensino e aprendizagem.

2 | MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Segundo D'Ambrosio (1996), “a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta, vista pelo ponto de motivação contextualizada” (p.31). Pouco da matemática do passado serve para os dias atuais. A matemática de hoje deve estar relacionada ao cotidiano, visando ao interesse dos alunos.

D'Ambrosio (1996)¹ elabora, ainda, uma breve introdução à matemática e à sua história e defende que o Movimento da Matemática Moderna (MMM) não alcançou os resultados almejados. Para ele, na década de 1970, o MMM foi declinando em todo o planeta. Porém, esclarece que esse movimento deixou contribuições relevantes no modo de conduzir as aulas, e dentre elas, evidência as atividades variadas em simetria com o protagonismo do aluno, já que por meio da participação efetiva do discente acontece à aprendizagem, o que não era possível visualizar anteriormente, em meio à metodologia das contas pelas contas e suas correções. Assim, destaca contribuições para uma nova pedagogia de métodos de projetos, com temas variados e uma abertura para iniciar-se um novo trabalho visando a Educação Matemática.

Neto (2001) esclarece como surgiu a MMM e tem a mesma opinião de D'Ambrosio, sobre esse movimento ter influenciado o ensino de Matemática no Brasil e em vários outros países:

... o movimento que se convencionou chamar de “Matemática Moderna”, com larga repercussão no mundo a partir da década de 60. Penso que nem todos sabem que esse movimento, cujo núcleo de propulsão estava nos Estados Unidos, teve origem num susto que os americanos e também outras culturas ocidentais tiveram quando a União Soviética lançou no espaço a primeira nave tripulada, a Vostok 1961 [...] Alarmados com o desenvolvimento científico dos russos que eles avaliavam como inimigos, os responsáveis nos EEUU pelos caminhos da educação viram que não possuíam massa crítica para enfrentar os desafios das novas tecnologias e muito menos currículos e cursos adequados nas áreas das ciências para atender a esse desenvolvimento. O desafio era: mudava-se a escola ou ficava-se relegado a um segundo plano. (2001, p. 6).

Em 1980, os Estados Unidos apresentaram mudanças para o ensino da Matemática no documento “Agenda para Ação”, em que a ênfase era para a resolução de problemas. Essas ideias influenciaram as reformas que se multiplicaram mundialmente. As mais relevantes são: o ensino fundamental para a cidadania e não mais visando à preparação para as outras etapas educacionais; o aluno com papel ativo na construção do seu conhecimento; incentivo ao uso das tecnologias. Essas mudanças foram discutidas no Brasil e várias secretárias estaduais e municipais de ensino incorporaram-nas em suas propostas curriculares.

Mas afinal, qual a diferenciação entre Matemática e Educação Matemática? Fiorentini e Lorenzato (2007) oferecem uma reflexão acerca da distinção entre Matemática e Educação Matemática. Para esses autores, frequentemente, o professor de matemática é chamado de matemático, mas eles esclarecem que as práticas

1. Para melhor compreensão da história da Matemática, sugerimos a leitura, entre outras, do capítulo 2 da obra de D'Ambrosio (1996).

profissionais e as vertentes epistemológicas podem ser bastante distintas.

O matemático tende a trabalhar com a matemática como um fim em si mesma, promove formação de competências e habilidades para ela própria, priorizando os conteúdos formais. Ele está preocupado em produzir novos conhecimentos e ferramentas matemáticas que possibilitem o desenvolvimento da matemática pura e aplicada.

A Educação Matemática, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2007) é resultado de estudos iniciados há pouco mais de 40 anos, com metodologia de investigação e teoria diferenciadas que estudam o ensino e aprendizagem da matemática.

Esses autores apontam três fatos determinantes para o surgimento da EM. O primeiro refere-se à preocupação dos matemáticos e dos professores com a qualidade das ideias matemáticas para as gerações futuras. O segundo fato diz respeito à iniciativa das universidades em promover a formação de professores secundários. E o terceiro e último fato é atribuído aos estudos experimentais feitos por psicólogos sobre a maneira como as crianças aprendiam a matemática. Nessa perspectiva, o educador matemático esforça-se para priorizar a matemática a serviço da educação.

Em síntese, a Educação Matemática “possui objetos distintos de estudo, cada qual com sua problemática específica, tendo suas próprias questões investigativas” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p.4).

Fiorentini e Lorenzato (2007) ainda destaca que em vários países, passou-se a utilizar a denominação “Educação Matemática”. A preferência é atribuída ao fato de que essa conotação é mais abrangente e pode significar fenômeno ou atividade educacional visando à formação integral do cidadão, explorando a área multidisciplinar do conhecimento.

Pesquisadores como Souza (1992), Floriani (2000), Skovsmose e Valero (2001), que atuam em diferentes contextos, têm realizado estudos e defendem em comum, quatro pontos fundamentais à Educação Matemática: contextualização do ensino, respeito à diversidade, desenvolvimento de habilidades e reconhecimento das finalidades científicas, sociais, políticas e histórico-culturais.

Retornando ainda as ideias de Fiorentini e Lorenzato (2007) percebe-se que até o final dos anos de 1960, os poucos estudos referentes à Educação Matemática diziam respeito, quase que totalmente, ao ensino primário. Mas na década de 1970, outros níveis de ensino passaram a interessar-se pelo objeto de estudo sistemático. De 26 estudos produzidos, cinco referiam-se aos anos iniciais, dez ao Ensino Fundamental II, seis ao Ensino Médio e cinco ao Ensino Superior.

Em resumo, o período que representa o surgimento da Educação Matemática no campo profissional de especialistas em didática e metodologia do ensino da Matemática foi nos anos 1970 e no início dos anos 1980.

Para Fiorentini e Lorenzato (2007), das 80 dissertações/teses produzidas nesse período, praticamente todas relatavam pedagogicamente a tendência tecnicista, em que era subtendida uma relação dicotômica entre o papel do professor e do pesquisador

especialista. Nessa perspectiva, o papel do professor seria o de aplicar com eficiência os métodos ou propostas metodológicas produzidas pelo pesquisador especialista, sendo apenas para conseguir essa titulação, pois as iniciativas eram individuais e isoladas. Não havia ainda uma comunidade nacional organizada e articulada que orientasse o pesquisador na reflexão-ação da Educação Matemática.

Os estudos realizados pelos autores citados acima demonstram que na década de 1980, no Brasil, ocorreu uma intensa e diversificada pesquisa em Educação Matemática, graças à colaboração de vários profissionais, que mesmo sem formação específica na área pedagógica, investiram no campo de produção de conhecimentos. Com isso, surgiram mais de 120 dissertações/teses em 30 programas de Pós-Graduação no país, tomando quase todas as dimensões da Educação Matemática como objeto de estudo. Destacam ainda que no início dos anos de 1990, retornaram ao Brasil mais de 20 educadores matemáticos que haviam concluído doutorado nos Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha, em áreas diferentes de investigação.

Esses pesquisadores ainda apontam que no Brasil, havia um número ainda maior de educadores matemáticos que também tinham concluído doutorado em cursos de Pós-Graduação em educação. Reunindo todos os doutores que passaram a se dedicar exclusivamente ao campo da Educação Matemática, no final dos anos 1990, havia uma comunidade de, aproximadamente, 200 doutores fazendo da Educação Matemática seu principal campo de atividade profissional, sem contar os não doutores que estavam trabalhando exclusivamente com essa área.

Fiorentini e Lorenzato, (2007) afirmam que com toda essa propagação, a área passou a ser reconhecida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sendo aprovada em 1997 a constituição de um Grupo de Trabalho (GT)² de Educação Matemática. Assim, passaram a acontecer reuniões anuais com a finalidade de promover o movimento nacional de formação de grupos de pesquisa, criação de novas linhas ou focos de investigação e discussão a respeito da metodologia de pesquisa em Educação Matemática.

Os autores declaram que nos anos 2000 e 2001, a Capes criou uma nova área de conhecimento: área de ensino de ciências e matemática, proporcionando o funcionamento de dois cursos de doutorado e seis cursos de mestrado acadêmico. Onde, o crescimento de Pós-Graduação na comunidade científica em Educação Matemática fez com que a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)³ promovesse, além dos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEMS), o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) e o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), tendo esses, como foco, discutir resultados do ensino de matemática, trocar experiências sobre pesquisas no campo da EM e estruturar algumas linhas ou GTs relevantes N o

2. Mais informações sobre a criação do GT em EM poderão ser encontradas no site:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300006

3. Hoje a SBEM conta com cerca de 15.000 associados em todo o país e já realizou dez grandes Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) e inúmeros encontros regionais.

primeiro SIPEM, a comunidade científica de educadores matemáticos organizou-se em doze grupos de trabalho e o de maior relevância para a pesquisa em destaque foi o GT1, que trabalhava com EM nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando o livro de resumos de 2009 no IV SIPEM,⁴ encontram-se 16 trabalhos publicados no GT1 seguindo parcialmente os oito focos temáticos que Fiorentini e Costa (2002) classificam da seguinte maneira: estudos sobre o professor de matemática (seis), estudos cognitivos e meta cognitivos (oito), estudos sobre a produção de significados em atividades matemáticas (um), estudos sobre a matemática em contexto não escolar (um).

Dos 16 resumos, nove se referem ao problema da matemática em relação à formação do professor: falta de conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares. Para amenizar esse problema, Nacarato (2009) sugere alguns fatores favoráveis, como o trabalho compartilhado e colaborativo; as práticas investigativas coletivas e reflexivas e a adoção de práticas de formação que podem desencadear a reflexão e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

Vários pesquisadores brasileiros, vinculados a grupos de estudos de instituições formais ou informais, têm assumido essa dimensão colaborativa para potencializar os fatores citados. Um desses pesquisadores é Fiorentini (2004) que tem realizado estudos na área da Educação Matemática.

Dos inúmeros trabalhos apresentados por tais iniciativas, 12 se referiam às TICs, mas quase todos com o foco na formação do professor na graduação, na formação continuada ou em programas de Pós-Graduação.

3 | EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O USO DAS NOVAS TICS

Em inúmeros países, há uma infinidade de iniciativas, governamentais ou não, preocupadas com a capacitação de professores. No Brasil foi criado pelo, então, Ministério da Educação e Desportos (MEC), em 1996, a TV Escola, que é um canal de televisão do MEC com o objetivo de divulgar programas para TV, filmes e noticiários buscando capacitar, aperfeiçoar e atualizar os educadores da rede pública.

Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com o objetivo de promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na rede pública de Ensino Fundamental e Médio.

Portanova (2005) afirma que, no início, o uso das novas tecnologias não foi aceito com satisfação pelos educadores, e esclarece que isso é comum quando se começa a explorar o desconhecido, até virem à tona todas as vantagens e benefícios. A autora cita várias tecnologias que impactaram a educação, mas que a princípio, também foram muito questionadas, como: a escrita, o lápis, a caneta, o caderno, o livro, o quadro e o giz, entretanto, nos dias atuais estão incorporados ao cotidiano, não sendo impossível

4. O último livro de resumo de 2012 do V SIPEM, realizado em outubro de 2012, na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, até o momento desta investigação não estava disponível.

pensar a escola, sem tais inventos. O computador e a internet fazem parte das novas tecnologias e podem trazer inúmeras transformações. Assim, a autora afirma que “A tecnologia tem influenciado na maneira de viver, de se divertir, de informar, de trabalhar, de pensar, de aprender e de aprender a aprender” (PORTANOVA, 2005, p.84).

Na contemporaneidade a tecnologia influencia a vida das pessoas e direta ou indiretamente as TICs estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, contudo, apenas com ações conscientes e mediações consistentes, trarão contribuições significativas para a aprendizagem dos alunos.

Um exemplo claro, é a substituição dos cálculos exaustivos por cálculos mais rápidos, permitindo a investigação matemática pelo aluno. Na escola, o processo de ensino aprendizagem, com o uso das novas tecnologias, deve ser visto como recurso que possa contribuir “para a formação de seres capazes de analisar e decidir, de abrir caminhos ainda não percorridos, de explorar fatos inexplorados e de transformar a realidade de forma rápida e eficaz” (PORTANOVA, 2005, p. 86).

Cabe aos professores compreender que as TICs podem contribuir ricamente para com o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, para que isso aconteça ele deve ser mediador do processo, ensinando ao aluno a transformar informações em conhecimento, proporcionando reflexão e fruição da aprendizagem. Assim ele estará aproveitando todo o potencial pedagógico que as novas tecnologias dispõem, quando incorporadas à educação.

Para Cury (2004), muitos professores da Educação Básica e do Ensino Superior sofrem com as exigências recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A autora cita que, na década de 1990, os alunos reclamavam da falta de computadores nos cursos. Depois de algum tempo, essa reclamação foi atendida com a instalação de laboratórios de computação. Mas agora, as reclamações são outras e dizem respeito à metodologia utilizada pelos professores e até mesmo à recusa dos professores em utilizar as tecnologias.

Os PCNs destacam como competências e habilidades “utilizar adequadamente calculadoras e computador, reconhecendo suas limitações e potencialidades” (BRASIL, 1998, p.45). Cury (2004) concorda com tal posicionamento, pois percebe a necessidade dos profissionais dominarem a tecnologia na sua área de atuação. Percebe-se que a problemática atual não é mais a presença das tecnologias de comunicação e informação no processo educacional, mas sim, o quê fazer com tais tecnologias.

Sobre esse assunto, a autora citada anteriormente, alerta que apesar dos documentos legais defenderem o uso das tecnologias, não propõem discussões sobre os porquês, não justificam as razões para o uso e nem explicam como fazê-lo.

As exigências dos documentos legais, se mal interpretadas, podem provocar mau uso das tecnologias, de acordo com Fonseca (2010) “Muitos professores ainda confundem tecnologia com metodologia e acabam utilizando os recursos de multimeios apenas para ilustrar suas aulas, continuam com as metodologias antigas e tradicionais,

as quais limitam os alunos, [...] apenas a decorar conteúdos”. (p. 16)

Estudando as ideias de Frota e Borges (2004), entende-se que, para haver o uso efetivo de tecnologias nas escolas e para a efetividade da educação matemática, são necessárias duas mudanças simultâneas principalmente por parte do professor. A primeira seria consumir tecnologia, que acaba sendo um recurso poderoso, tanto para ensinar quanto para aprender matemática. E a segunda seria incorporar tecnologia, na qual o indivíduo toma posse das TICs, mudando a forma de pensar e de fazer matemática.

Na pesquisa realizada em diversos países, os autores citados acima, identificaram grandes categorias de argumentos, caracterizando três concepções. Ambas são referentes ao papel das novas tecnologias e das TICs, com a possibilidade de representar, na Educação Matemática, e nos documentos de propostas curriculares oficiais, um consumo de tecnologia.

De acordo com Frota e Borges, (2004) a primeira concepção é a mais evidenciada, uma vez que é vista como excelente recurso para aprender e ensinar matemática. É a mais utilizada na comunidade dos professores que lecionam essa disciplina, talvez por ser a mais divulgada nos discursos educacionais de *marketing* da indústria e do comércio educacional. Nesses discursos, defende-se a ideia de que a educação pode ser mudada pela tecnologia, tornando o processo de ensino aprendizagem mais atrativo, motivador, eficaz e eficiente. Infelizmente, esses discursos acabam ganhando força por conseguir quantidade e qualidade com custos mais baixos para o governo.

Há inúmeros trabalhos que mostram o grande risco de se impactar negativamente a didática e o currículo com o uso das TICs na Educação Matemática, caso se utilizem novas tecnologias somente como um recurso didático para impressionar o aluno. Nesse caso, o professor trabalha com tarefas antigas, dá uma “camuflada”, e continua trabalhando com o mesmo ensino convencional. Para Frota e Borges, (2004), essa seria a “visão de consumir tecnologia para a automatização de tarefas, mas pode representar um avanço em termos educacionais, na medida em que o foco do ensino de matemática deixar de ser operacional ou procedimental, para assumir uma perspectiva mais conceitual” (p.5).

Pode-se perceber que os professores precisam compreender o que é a Educação Matemática mediada pelas TICs, se familiarizando com o uso dessas tecnologias em experiências pessoais, para que, com o passar do tempo, se vejam capazes de desenvolver novas metodologias possibilitadas por estas tecnologias, propondo os mesmos conteúdos matemáticos priorizados pelos currículos, mas, focalizando aspectos que anteriormente não conseguiam abranger “novas situações e não apenas reformar ou atualizar as metodologias antigas, pois assim, compreendendo tal realidade e inferindo sobre esta, contribuirá para que as TICs, façam educação”(FONSECA 2010, p. 16)

Quando o professor concebe essa mudança tendo como foco a significação das tarefas matemáticas, atinge o segundo nível de entendimento dessa concepção:

“consumir tecnologia para mudar o foco das tarefas” (FROTA E BORGES, 2004, p.5). Os autores afirmam que professores e alunos são capazes de executar tarefas mais complexas, mas acabam sendo dependentes da tecnologia, ou de alguém para lhes apontar as etapas do procedimento. O consumo de tecnologia pode, então, trazer eficiência nas tarefas antigas, mas pode gerar dependência na execução, ou seja, a inabilidade na autonomia da ação.

Frota e Borges (2004) apresenta a segunda concepção que está ligada ao incorporar tecnologia, ou seja, apoderar-se das novas tecnologias e das TICs, transformando-as em ferramentas e em instrumentos cognitivos, conseguindo mudar a forma de fazer e de pensar matematicamente por parte do professor e do educando. Os autores afirmam que essa segunda concepção, admite dois níveis de entendimento, onde o primeiro está ligado ao acúmulo de experiências pessoais com o uso da tecnologia, condicionando a quantidade de conhecimento às possibilidades de mudanças nas formas de fazer matemática.

Já no segundo nível dessa concepção, o professor percebe que a incorporação de novas formas de fazer matemática, desenvolve no aluno novas formas de pensar e resolver problemas. Essa incorporação tecnológica possibilita um caráter mais inovador no processo de ensino aprendizagem, mas pode acarretar também uma dependência do recurso tecnológico, em que o aluno só conseguirá produzir com o uso das tecnologias.

Frota e Borges (2004) apresentam a terceira e última concepção, em que a tecnologia poderá ser incorporada à Educação Matemática como um objeto curricular de matemática valioso em si e por si mesmo. Denominada pelos autores como “matematizar a tecnologia”, eles a divide em dois níveis.

O primeiro nível baseia-se no entendimento de “matematizar a tecnologia enquanto fonte de temas matemáticos é o desvelar a matemática que está em ação nos objetos e processos tecnológicos que usamos no nosso cotidiano” (p.9).

O professor acredita que trabalhando com a matemática em ação, com usos diários, os alunos poderão compreender que a tecnologia também obedece às regras e aos limites estabelecidos à matemática.

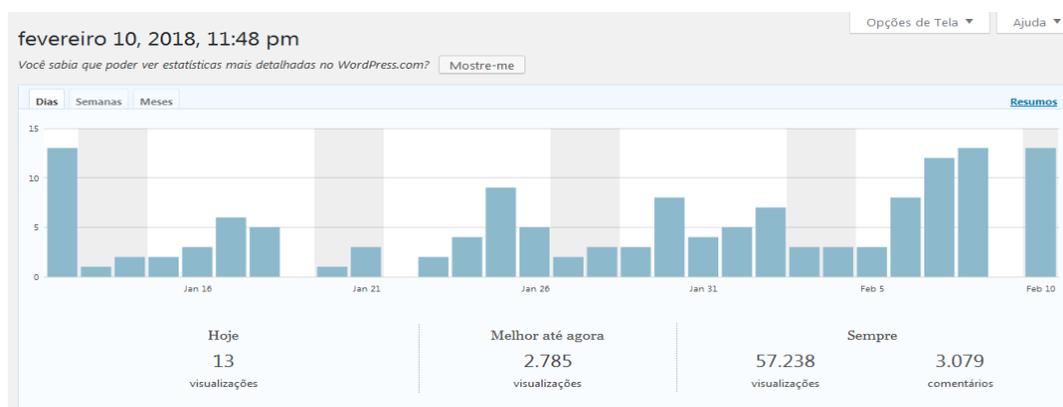
O segundo nível exige mais do professor e do aluno, pois é mais avançado e foi denominado pelos autores de “matematizar a tecnologia modelando objetos e processos”. Em relação a essa concepção, os autores afirmam que pouquíssimos professores trabalham com essa concepção, seja por problemas na sua formação inicial, ou por obstáculos encontrados no uso das tecnologias. Para os autores a problemática principia nos cursos de licenciatura, uma vez que a formação inicial é diferente da exigência na prática.

Buscando compreender tais concepções, foi criado um *blog* (2013) visando dar mais ênfase à tecnologia no curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA- Anápolis, o mesmo pode ser encontrado em:

<https://simonepaularodrigues2013.wordpress.com/author/simonepaularodrigues/>



O *blog* tem 48 posts, com 57 238 visualizações e 3 079 comentários. Como comprova o print da tela.



Propôs-se que: todos os acadêmicos deveriam acessar o *blog*, escolher cinco jogos, jogar e fazer comentários sobre o mesmo.

Nenhum *software* foi construído pela criadora do *blog*, todos os *links* foram copiados de sites de busca,⁵ endereços de grupos de estudo, universidades e pessoas que trabalham com Educação Matemática. Todos os endereços foram acessados entre fevereiro 2013 e 2015, sendo que os créditos foram direcionados aos devidos autores.

Os cinco *softwares* mais comentados foram: o jogo do tangram com 190 comentários, torre de hanói com 185, Supermercado virtual com 177 comentários, calculadora quebrada com 141 e fecha a caixa com 121 comentários. Esses dados foram coletados no dia 10 de fevereiro de 2018, como mostra na figura acima.

A preocupação maior da professora foi quanto aos comentários dos acadêmicos sobre o pensar matemático em relação ao uso dos *softwares* educativos. Pois em praticamente todos os comentários havia somente elogios para os *softwares*, mesmo quando o acadêmico declarava sua dificuldade em realizar a atividade proposta. Deixando evidentes suas limitações e dificuldades.

Entendemos que os *softwares* são interfaces constituídas para gerar

5. Sugerimos os sites de busca Google (www.Google.com.br) e Yahoo! (www.yahoo.com.br).

potencialidades possibilitar comunicação e interação assumindo a relação do homem com as tecnologias como uma analogia intencional.

Por isso criamos o *blog*, mesmo tendo conhecimento que o seu uso, não é uma das tecnologias mais modernas, visto que a cada dia, a partir da engenhosidade humana, novos artefatos surgem.

Mesmo não sendo uma ferramenta interativa recente, foi observado dificuldades por parte de alguns alunos. Uma delas foi à resistência à inserção ao blog, pois muitos nunca haviam acessado esse espaço, mas com ajuda de colegas e professores esse objetivo foi alcançado.

Outra dificuldade clara foi em relação à falta de conhecimento da matemática para resolver as situações propostas. E a solução encontrada pela professora e acadêmicos foi o *print* do jogo que possibilitava a comunicação e interação juntamente com outras metodologias.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como menciona [KLUTH, MOURA \(2014\)](#) educadores matemáticos não podem deixar iludir que o uso da tecnologia para o ensino da matemática instituída possa ser mais abrangente do que sua própria natureza lhe permite.

Escola e TICs precisam inserir-se num projeto de reflexão e ação, de forma significativa, com uma visão aberta do mundo contemporâneo, possibilitando um trabalho com diversas experiências e situações pedagógicas diversificadas, permitindo a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental – PCN's **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília MEC/SEF, 1998.

CURY, H. N. (org). **Disciplinas matemáticas em cursos superiores**: reflexões, relatos, propostas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2ª Ed. rev- Campinas, São Paulo: autores associados, 2007.

FIorentini, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champanhath, 2004. p.243-257.

FLORIANI, J. V. **Professor e pesquisador**: exemplificação apoiada na matemática. 2 ed. Blumenau: EdiFurb, 2000.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **A Escola de Tempo Integral e a Aprendizagem Mediada pelas Novas Tecnologias Educacionais. Trabalho de conclusão** do Curso de Especialização

em Metodologia do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás. Anápolis 2010.

FROTA, M. C.; BORGES, O. **Perfis de entendimento sobre o uso de tecnologias na educação matemática**. In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu, MG. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Rio de Janeiro: ANPEd, 2004.

KAWASAKI, T. F. **Tecnologias na sala de aula de matemática**: resistências e mudanças na formação continuada de professores. 2008. 212f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84XH59/teresinhakawasakitese.pdf?sequence=1>> Acesso em : 20/02/2012.

KLUTH, V. S.; MOURA, S. P. R. . **Preâmbulos investigativos sobre o uso de softwares como ato propulsor do pensar matemático**. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). Ciberespaço - Possibilidades para o mundo da educação. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014, v. 1, p. 221-247

NACARATO, A. M.; MEGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NETO, S. P. Entrevista. **Educação Matemática em Revista**. n. 9/10, 2001, p.5-9.

PORTANOVA, R. (org) **Um currículo de matemática em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

SKOVSMOSE, O. e VALERO, P. **Breaking political neutrality**: the critical engagement of mathematics education with democracy. In: ATEWEH, Bill et alii. Sociocultural research on mathematics education: an international perspective. Lawrence Erlbaun Associates: London, 2001.

SOUZA, A. C. C. de. **Sensos matemáticos**: uma abordagem externalista da matemática. F. E. UNICAMP/DEME. Campinas: 1992.

ESCOLA FORA DA CAIXA: UMA OUTRA ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO COTIDIANO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Mariana de Paula Motta

marianadepaulamotta@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Emídio Claro Neto

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Elaine Juliano Pereira

lainepersonal@hotmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Eliana Camargo Horto

hortoeli@ig.com.br

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Francisco Jaime Alves de Souza

franja1681@bol.com.br

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Georgina Florêncio Vicente

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Isabel Aparecida da Silva

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Luciana Squarizi Andrade de Lima

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria

Municipal de Educação

Maria Aparecida Olmos Distler

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Rosana Alves Santana

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Ruth Gouveia Dias

cemefejapaulofreire@gmail.com

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

Viviane Gomes Magdal

vivianega7@yahoo.com.br

Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria
Municipal de Educação

RESUMO: Em 2015, a partir da análise do contexto escolar, o Cemefeja Paulo Freire implementou na unidade o “Projeto piloto para a escola de educação integral: uma proposta em construção no cemefeja/emef Paulo Freire”. O novo projeto, desenvolvido pela equipe escolar trouxe mudanças importantes na organização do trabalho pedagógico, entre elas a realização de anamnese e avaliação diagnóstica no momento da matrícula e a reorganização das turmas em grupos de trabalho por necessidade de aprendizagem. Foi observado que os alunos de EJA ao procurar a escola após um período

de afastamento das instituições escolares vêm com experiências e conhecimentos muito diferentes do que o que tinha quando interrompeu os estudos e, portanto, distantes das expectativas de aprendizagem correspondentes à série/ano em que se matricula. Assim os grupos organizados tradicionalmente em termos/anos se tornam extremamente heterogêneos compreendendo indivíduos com necessidades muito diferentes de aprendizagem. Considerando essa realidade a equipe pedagógica propôs a organização de enturmações na escola a partir das necessidades reais de aprendizagem dos indivíduos, com o objetivo de agrupar alunos com conhecimentos próximos e necessidades comuns facilitando os trabalhos coletivos, a ajuda entre os pares e o desenvolvimento significativo dos alunos. Para tanto foi elaborada uma entrevista de matrícula composta de um roteiro de anamnese e uma avaliação diagnóstica das habilidades de cálculo, solução de problemas lógicos, escrita, leitura e compreensão de texto. A partir da análise dos dados colhidos na entrevista os alunos são divididos nos grupos de Introdução, Desenvolvimento, Aprofundamento ou Consolidação. A partir de 2016 foi proposta também uma turma de acolhimento, por onde alunos matriculados no meio do ano letivo passam por um processo temporário de adaptação à escola.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos; avaliação diagnóstica; grupos de trabalho

INTRODUÇÃO

— Eu desejava ver um pôr-do— sol ... Fazei-me esse favor. Ordenai ao sol que se ponha. . .

— Se eu ordenasse a meu general voar de uma flor a outra como borboleta, ou escrever uma tragédia, ou transformar-se em gaivota, e o general não executasse a ordem recebida, quem — ele ou eu — estaria errado?

— Vós, respondeu com firmeza o príncipezinho.

— Exato. É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar, replicou o rei. A autoridade repousa sobre a razão. Se ordenares a teu povo que ele se lance ao mar, farão todos revolução. Eu tenho o direito de exigir obediência porque minhas ordens são razoáveis.

— E meu pôr-do-sol? lembrou o príncipezinho, que nunca esquecia a pergunta que houvesse formulado.

— Teu pôr-do-sol, tu o terás. Eu o exigirei. Mas eu esperarei, na minha ciência de governo, que as condições sejam favoráveis.” (ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS E O CEMEFEJA PAULO FREIRE

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, é direito previsto no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) que define que

“Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram

acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”

É necessário compreender a Educação de Jovens e Adultos em suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Reparadora porque restaura um direito negado anteriormente ao sujeito; equalizadora porque proporciona novas possibilidades de vida e trabalho; qualificadora porque tem caráter de educação em diálogo com a vida.

Nesse sentido, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o PRIMEIRO RELATÓRIO COMISSÃO DE ESTUDOS SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ANOS FINAIS da cidade de Campinas, de janeiro de 2015, contribui para a compreensão do perfil da Educação de jovens e Adultos no município e traz princípios indicativos do caminho a ser seguido por essa modalidade de ensino.

Em primeiro lugar compreende-se que a oferta não se limita exclusivamente à vaga, mas deve incluir chamamento público adequado e garantia de condições de frequência como acolhimento na unidade, transporte, alimentação e tempo para dedicação ao estudo dentro da jornada de trabalho, quando necessário.

Depois, entende-se como demanda não apenas os alunos que já encontram incluídos no sistema, mas também a demanda potencial composta pela população com baixa escolarização, de perfis variados, sobre os quais discutiremos abaixo.

Além disso considera-se que ainda que existam princípios comuns referentes à estrutura dos cursos e à organização curricular da modalidade, é importante que as unidades tenham autonomia para a organização de seus projetos pedagógicos, sendo dessa forma possível garantir que a oferta de cursos de EJA seja diversificada de modo a atender mais adequadamente as demandas e as condições de frequência do seu público.

Finalmente volta-se aos sujeitos da EJA como referência central na qual o curso é fundamentado. Nesse sentido é indispensável a atenção ao perfil dos alunos, suas demandas formativas, condições de frequência à escola, tempos de aprendizagem e valorização de seus saberes e experiências. Assim não há razão na reprodução da lógica escolar tradicional - fragmentada, estruturada exclusivamente em saberes escolares desvinculados da vida, que padroniza abordagens e expectativas de aprendizagens e é organizada em tempos rígidos o que contribui para a exclusão de adolescentes, jovens, adultos e idosos do direito à educação.

Nessa perspectiva o perfil e as demandas do público da EJA, que se expressam em sua diversidade etária, de gênero, de inserção no mundo do trabalho, e percursos

da vida demandam flexibilizações do currículo, tempos escolares, processos avaliativos e percursos formativos.

Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) - dados de 2014 - e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - dados de 2010 - estima-se que hoje aproximadamente 24% da população do município de Campinas com mais de 15 anos possui o ensino fundamental incompleto.

Nesse contexto, em 2003, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Obra Social São João Bosco (OSSJB), criou o CEMEFEJA Paulo Freire, tendo sob responsabilidade da equipe gestora da u.e. 4 (quatro) turmas de Educação de Jovens e Adultos/Anos Finais do Ensino Fundamental e a 1 (uma) turma multiseriada do Ensino Fundamental II, denominada “Multiciclos Transdisciplinares”.

Neste mesmo local, também eram oferecidos a EJA/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da FUMEC, e cursos de Qualificação Profissional sob responsabilidade do Centro de Educação Profissional de Campinas “Antônio da Costa Santos” (CEPROCAMP).

Em 2015 foi implementado na unidade o PROJETO PILOTO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA **EM CONSTRUÇÃO** NO CEMEFEJA/EMEF PAULO FREIRE, que passou a oferecer o curso de EJA II em tempo integral em concordância com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, como detalhado e especificado no documento do projeto em questão, a partir da análise do perfil e da demanda da escola.

O processo de implantação do projeto de Educação Integral no CEMEFEJA/EMEF Paulo Freire significou a concretização de uma reivindicação histórica da equipe escolar por uma nova organização curricular, dos tempos e espaços escolares, bem como da formação e trabalho docente coletivo para atender às necessidades educacionais dos adolescentes, jovens e adultos desta escola, em sua maioria com grande vulnerabilidade à violência e que em alguns momentos de suas vidas já foram excluídos da escola.

Essa nova organização na perspectiva da educação integral ampliou a jornada escolar dos alunos criando oportunidades e situações que promovem aprendizagens significativas e que contemplam a condição multidimensional da comunidade escolar, elevando os índices de aprendizagem, valorização da escola e proporcionando proteção à adolescência na produção e apropriação de culturas.

Desde 2016, com o fim da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Obra Social São João Bosco (OSSJB), o CEMEFEJA Paulo Freire está instalado no centro da cidade de Campinas.

AS PARTICULARIDADES DO CEMEFEJA PAULO FREIRE

A sociedade em que vivemos hoje não tem lugar para todos e a escola não mais garante uma colocação social e a participação na vida produtiva. Assim um número de

peças acaba pertencendo a um não lugar e se tornando não sujeitos. Muitas vezes o sistema escolar não consegue garantir educação de qualidade à todas as pessoas e acaba reproduzindo os mecanismos e as lógicas de exclusão da sociedade em que está inserida, mesmo quando os discursos educacionais enfatizam cada vez mais uma retórica sobre a inclusão.

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 1966)

Nesse contexto de contradição existe o CEMEFEJA Paulo Freire, uma escola criada para o atendimento prioritário a menores infratores em situação de liberdade assistida, menores abrigados, pessoas em situação de rua e, ao grupo de excluídos com histórico de fracasso escolar, vulnerabilidade social e violência extrema.

A princípio qualquer escola da rede se propõe a incluir todas as pessoas a atendê-las em suas necessidades especiais e específicas, sem exclusões pela raça, gênero, condição social, deficiência ou história de vida. Porém o sistema não consegue suprir todas as demandas e exceções são geradas. Quando essas exceções se tornam muitas e sistêmicas o próprio sistema se vê obrigado a re-absorvê-las. É esse lugar que o CEMEFEJA Paulo Freire vem ocupar. Ainda que nossos alunos não tenham lugar nessa sociedade eles, de certa forma, se recusam a ficar invisíveis e alheios a ela.

Um levantamento da população atendida em 2015 mostrava que as foram matriculadas pessoas entre 15 a 90 anos, contudo mais da metade eram menores de 18 anos. Adolescentes a quem havia sido negado o acesso à escola ou que foram excluídos do ensino regular devido o fracasso escolar. Muitos viviam em situação de abandono, nas ruas, ou assistidos pela vara da infância e da juventude por cometerem infrações e delitos em consequência de uso frequente e abusivo de substâncias psicotrópicas. Moravam em diversos bairros de Campinas e região como, por exemplo: DICs, Campo Belo, São José, Pq Imperador, Padre Anchieta, Bassoli, Satélite Iris I, Cambuí, Swyft, Princesa do Oeste, Centro, CDHU, São Martins, Cidade Singer, Jardim Fernanda, Jd Santo Antônio, Jardim Itatinga, Pros de Souza, Flamboyant, Jd Botafogo, Vila Palmeiras, Vila Nogueira, Jd Yeda, Residencial Vila Olímpia, Gleba B, Jardim Campos Elísios, São Clemente - Monte Mor, Vila Padre Manoel da Nobrega, Jd Miriam, Parapanema, Parque Oziel. O auxílio social mais recebido era a Bolsa Família, mas também há os que recebiam Bolsa PET, Jovem.com, BPC e alguns adultos o auxílio doença pelo INSS. Um número considerável era assistido por um ou mais dos seguintes serviços: Vara da Infância e Juventude, Defensoria Pública, CAPS, CRAS, COMEC, CEDAP, ConCiliar, SOS Mulher, AFASCOM, Conviver, SETA, PAEF, Obra Social São João Bosco e Casas de acolhimento. Quase 20% não possuíam qualquer renda, e quase três quartos deles sobreviviam com menos de R\$1.000,00 por mês.

Mais de dois terços dos alunos matriculados não trabalhavam e dos que trabalham menos de um quarto utilizavam a escrita, leitura e/ou a matemática em suas funções. Aproximadamente 10% não possuíam luz elétrica e água encanada em suas casas e a mesma porcentagem viviam em casas de acolhimento. O saneamento básico e asfalto não existiam em aproximadamente dois terços das moradias. As famílias eram numerosas sendo que quase a metade morava com mais cinco pessoas e nem sempre o tamanho da casa era o mais apropriado.

Uma das características mais frequentes no grupo era a violência permeando suas vidas e suas relações, a alta vulnerabilidade e situação de risco, além das dificuldades socioeconômicas e os conflitos familiares. A maioria dos matriculados apresentavam histórico de fracasso escolar e expulsões de outras UEs.

Assim observamos que heterogeneidade e a complexidade são as marcas preponderantes desse grupo de alunos e por isso o CEMEFEJA Paulo Freire tem perseguido o objetivo de atender aos alunos, de maneira a garantir a reinserção destes no itinerário formativo escolar, além de proporcionar condições melhores de sociabilidade. Enfrentar o desafio de oferecer uma educação capaz de reverter a tendência ao fracasso escolar exige a construção de uma proposta de trabalho pedagógico e uma estrutura de atendimento diferenciado que integre, de fato, os vários serviços existentes no local e atenda a especificidade aqui descrita.

A ENTURMAÇÃO DIFERENCIADA COMO ALTERNATIVA DE ATENDIMENTO

O novo projeto, desenvolvido pela equipe escolar a partir do estudo sobre educação integral, diferentes modelos de EJA e projetos de escolas democráticas, trouxe mudanças importantes na organização do trabalho pedagógico como a distribuição de aulas em tempos de 60 minutos, trabalho em eixos com docência compartilhada, prioridade ao trabalho interdisciplinar, e reorganização das turmas em grupos de trabalho por necessidade de aprendizagem.

Observamos que era comum na EJA alunos chegarem à escola matriculados em quaisquer dos anos do ensino fundamental II, porém ainda com grandes problemas de alfabetização, alguns ainda analfabetos, enquanto outros tinham grande bagagem de experiência que garantia boas condições de leitura, escrita, compreensão e cálculo independente do ano em que estavam matriculados. Com isso os grupos organizados tradicionalmente em termos/anos se tornavam extremamente heterogêneos por compreender indivíduos em momentos muito diferentes do aprendizado.

Se por um lado a experiência com o diferente é muito rica, por outro a grande distância entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos a serem trabalhados dificulta uma proposta que permita o desenvolvimentos de todos.

Segundo Vygotsky, apud Fino, “Se a criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro a criança pode compreender a solução num instante. Mas se o professor estiver a resolver o problema usando altas

matemáticas, a criança não será capaz de compreender a solução independente do número de vezes que imite o professor.”

Quando alunos não alfabetizados são colocados em uma turma de nono ano e lhe é pedido que acompanhe a aula é como se um rei ordenasse seus generais a transformarem-se em pássaros: falta razoabilidade nesse pedido.

Diante dessa realidade, e a partir das observações de escolas com experiências diferenciadas de grupos de trabalho, como a EMEF Amorim Lima e do CIEJA Campo Limpo ambos na cidade de São Paulo a equipe do CEMEFEJA Paulo Freire decidiu reorganizar as turmas de forma a melhor atender as demandas da população que ensina.

As matrículas são agendadas com antecedência pela secretaria da escola. No caso de menores de 18 anos e, em alguns casos de maiores atendidos por serviços de apoio, é necessária a presença do responsável ou profissional de referência e do aluno que será matriculado. No dia agendado aluno e responsável ou profissional de referência são recebidos por dois professores que realizam uma entrevista. Esse momento tem como objetivo possibilitar à escola conhecer o aluno e ao aluno conhecer a escola. O questionário contém perguntas sobre a história escolar e de vida do aluno, suas facilidades, dificuldades, seus gostos, hábitos e sonhos. Os professores também esclarecem o funcionamento da escola, os projetos pedagógicos trabalhados, as normas, direitos e deveres que os alunos terão. Nesse momento também é feita uma avaliação diagnóstica do aluno. Essa avaliação contém questões de leitura e compreensão de texto, resolução de problemas lógicos e uma redação em que o aluno deve se apresentar à escola. Caso a pessoa declare que não sabe ler ou escrever, é feita uma avaliação diagnóstica de alfabetização.

A partir das informações recolhidas na entrevista e na avaliação diagnóstica os alunos são agrupados em uma das quatro turmas sendo a “Introdução” formada pelos alunos não alfabetizados, “Desenvolvimento” composta dos alunos que lêem, escrevem e fazem contas simples com dificuldade, precisando de auxílio para realizar essas atividades, “Aprofundamento” formada por alunos alfabetizados e que fazem contas e “Consolidação” composta por alunos alfabetizados, com leitura e compreensão de textos fluente e que resolvem problemas lógicos.

A escolha por agrupar os alunos de acordo com suas habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas não está relacionada a limitação do conteúdo ensinado mas a forma como o conteúdo é abordado em cada grupo, respeitando os objetivos de cada disciplina para o ciclo na educação de jovens e adultos conforme as diretrizes da rede municipal de Campinas. O objetivo é que se possa proporcionar uma aprendizagem significativa a todos os alunos, mesmo àqueles que, por quaisquer razões, não conseguiram atingir a expectativa de aprendizagem do ano ou termo em que estão matriculados, respeitando assim os conhecimentos, ritmos e desenvolvimento de cada um.

Para a turma de “Introdução” que compreende os alunos não alfabetizados,

a equipe pedagógica, entendendo que é função da escola garantir o mínimo de conhecimentos das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, optou por propor um trabalho articulado entre os professores de todas as disciplinas a fim de propiciar o desenvolvimento de tais conhecimentos. É importante ressaltar que esses alunos que chegam ao EJA II analfabetos, passaram pelo sistema escolar, estiveram matriculados em turmas do ciclo de alfabetização com professores pedagogos, especialistas em alfabetização e, por motivos diversos, falharam no aprendizado das habilidades de leitura e escrita. Assim esse grupo de alunos apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e pouca motivação para o aprendizado, o que torna essa tarefa ainda mais desafiadora para o grupo de professores do CEMEFEJA Paulo Freire formado por profissionais especialistas e não por pedagogos. Outro ponto dificultador desse processo é o fato de que a turma tem aulas com oito professores diferentes e não com um único professor polivalente, como acontece no ciclo de alfabetização, fazendo com que propor uma sequência de atividades coerentes e que possam ajudar os alunos no desenvolvimento da leitura e escrita seja um grande desafio. Desde a implantação desse modelo de enturmação na escola, a equipe pedagógica vem buscando formações e ações conjuntas com a finalidade de superar as dificuldades enfrentadas no trabalho com esse grupo. Uma das ações usadas para que se possa realizar esse trabalho é a adoção de um material didático único para alfabetização. Cada aluno possui seu material, que fica na escola e é usado nas aulas de todas as disciplinas. Os alunos seguem seu ritmo individualmente mantendo a sequência dos conteúdos em todas as aulas. Os professores, ainda que tenham uma linha comum de trabalho e conteúdos de alfabetização, tem a liberdade de propor outras atividades que integrem os conteúdos específicos de suas disciplinas às atividades de leitura, escrita e lógica.

Para as turmas de “Desenvolvimento”, “Aprofundamento” e “Consolidação” que compreendem os alunos alfabetizados em seus diferentes níveis de fluência das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico os professores fazem a curadoria dos conteúdos e a adaptação das atividades de acordo com a turma e suas potencialidades.

Sobre os potenciais de desenvolvimento vale retomar o conceito de zona de desenvolvimento potencial (ZDP) trazido por Vygotsky, apud Fino, que parte da ideia de que existe uma área de potencial de desenvolvimento cognitivo que corresponde a distância entre o nível atual de desenvolvimento, que pode ser compreendido pela capacidade atual do indivíduo de resolver problemas sozinho e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito que pode ser determinado pela resolução de problemas com auxílio. Nesse sentido pode-se entender que são ineficazes as atividades orientadas para os níveis de conhecimento já adquiridos pois estas não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. Assim os agrupamentos propostos auxiliam a proposição de aprendizagens que orientem os sujeitos no sentido do seu desenvolvimento real e significativo.

Uma das características mais importantes do CEMEFEJA Paulo Freire é o foco

no trabalho inter e transdisciplinar. Desde a implantação do projeto de educação integral na escola a equipe pedagógica se propõe a oferecer atividades diferenciadas no currículo da escola. Para algumas dessas aulas o agrupamento é diferenciado, mesclando alunos de todas as turmas. Um exemplo é a aula de “convivência ética na escola” que ocorre uma vez por semana e atualmente é conduzida pelas professoras de Educação Física e Artes. Nessas aulas os alunos da escola são agrupados em duas grandes turmas que eles mesmos escolhem. São trabalhados conteúdos relacionados a autoconhecimento, comunicação assertiva, escuta ativa, valores éticos e morais, ações e comportamentos éticos e morais, indisciplina, violência e agressividade. Outro exemplo são as aulas de Pesquisa ligadas ao projeto PESCO - Pesquisa e Conhecimento na Escola, da SME de Campinas, que também acontecem semanalmente. Todas as turmas participam dessas aulas e os grupos de trabalho são montados de acordo com a atividade planejada. Existem momentos em que todos os alunos participam juntos de uma atividade, em outros as turmas são divididas em dois ou em até quatro grupos. O projeto de pesquisa é único e envolve todas as disciplinas e alunos e as atividades são planejadas pelo grupo de professores em suas reuniões de planejamento. Também fazem parte do projeto da escola as aulas de tutoria. Cada um dos oito professores é responsável por um pequeno grupo de alunos pupilos e semanalmente acompanham seu desenvolvimento escolar, ajudam a organizar os cadernos, entregam atividades perdidas, conversam sobre dificuldades e necessidades. Além disso são organizadas saídas pedagógicas com roteiros de atividades e algumas oficinas durante o ano letivo momentos em que os agrupamentos são flexibilizados possibilitando a convivência entre todos os alunos da escola.

Como na modalidade EJA as matrículas são abertas durante todo o período letivo e considerando que o CEMEFEJA Paulo Freire recebe constantemente alunos de demanda espontânea, encaminhamentos dos serviços de atendimento social e da saúde e mandatos judiciais, a partir do segundo semestre de 2016 a equipe escolar decidiu organizar uma turma de “Acolhimento”. Essa turma foi concebida como uma forma de receber os alunos que são matriculados no meio do ano letivo, que já perderam conteúdos e que ainda não conhecem o funcionamento da escola além de acolher alunos que precisam de ajuda para retomar ou manter o ritmo de estudos e para se adaptar a rotina escolar. Essa turma tem um caráter de frequência temporária, e os alunos são encaminhados a sua turma definitiva de acordo com os resultados da entrevista, avaliação diagnóstica e rendimento na turma de “Acolhimento” após avaliação do(a) professor(a) responsável em reunião com o toda a equipe pedagógica. A princípio as atividades dessa turma eram conduzidas pelo(a) professor(a) adjunto(a) em trabalho integrado entre os professores. A partir da metade do primeiro semestre de 2017 a escola ficou sem professor(a) adjunto(a) e as atividades da sala passaram a ser conduzidas por professor em hora-projeto. Como a escola adota como formas prioritárias para solução de conflitos a mediação, a cultura restaurativa e o protocolo de preocupação compartilhada adaptado, sendo medidas de sanção expiatória como

advertências, suspensões e transferência compulsória fortemente evitadas. Porém em alguns casos se faz necessário o afastamento temporário de um aluno da convivência com os colegas por questões de segurança, durante o processo de resolução dos conflitos. Nesses casos a turma de “Acolhimento” pode ser usada para atender temporariamente a aluno em processo de mediação de medidas disciplinares ou que ofereça algum risco a si mesmo ou aos colegas quando frequentando as turmas regulares. Nesse sentido esse grupo se apresenta como uma forma de garantir a frequência do aluno a escola e seu direito à educação, configurando-se como medida inclusiva já que não nega ao sujeito seus direitos e possibilita uma maior atenção ao indivíduo em suas necessidade para o desenvolvimento de habilidades sociais, éticas e morais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEMEFEJA Paulo Freire é uma escola de educação de jovens e adultos em nível de ensino fundamental II que atende uma população majoritariamente de jovens e adolescentes caracterizada pela alta vulnerabilidade, histórico de fracasso escolar, abuso de substâncias psicotrópicas, negligência familiar, necessidade de acompanhamento de serviços sociais e de saúde mental, violência, envolvimento com crimes e atividades ilegais. A partir da análise do perfil da escola e do estudo de diferentes práticas pedagógicas a equipe escolar implantou em 2015 o PROJETO PILOTO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA **EM CONSTRUÇÃO** NO CEMEFEJA/EMEF PAULO FREIRE. Entre as várias mudanças que o projeto trouxe à prática educativa na escola está o processo diferenciado de enturmação por níveis de conhecimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático. No momento da matrícula é feita uma entrevista e uma avaliação diagnóstica do aluno que permite a organização das turmas em “Introdução” formada pelos alunos não alfabetizados, “Desenvolvimento” composta dos alunos que lêem, escrevem e fazem contas simples com dificuldade, precisando de auxílio para realizar essas atividades, “Aprofundamento” formada por alunos alfabetizados e que fazem contas e “Consolidação” composta por alunos alfabetizados, com leitura e compreensão de textos fluente e que resolvem problemas lógicos.

A escolha por agrupar os alunos de acordo com suas habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas não limita os conteúdos ensinado mas serve como base para escolha de como abordar os assuntos em cada grupo, respeitando os objetivos de cada disciplina para o ciclo na educação de jovens e adultos conforme as diretrizes da rede municipal de Campinas.

O objetivo dessa nova forma de enturmação é que se possa proporcionar uma aprendizagem significativa a todos os alunos, mesmo aqueles que não conseguiram atingir a expectativa de aprendizagem do ano ou termo em que estão matriculados, e que se possa respeitar assim os conhecimentos, ritmos e desenvolvimento de cada

um.

Existe ainda uma turma chamada de “Acolhimento” de frequência temporária que objetiva receber os alunos que são matriculados no meio do ano letivo, que já perderam conteúdos e que ainda não conhecem o funcionamento da escola além de acolher alunos que precisam de ajuda para retomar ou manter o ritmo de estudos e para se adaptar a rotina escolar.

Os agrupamentos propostos podem ser flexibilizados de acordo com o projeto pedagógico para o desenvolvimento das atividades inter e transdisciplinares a partir do planejamento do grupo de professores.

Essa proposta de enturmação é praticada desde o segundo semestre de 2015 no CEMEFEJA Paulo Freire com sucesso. Professores consideram que os agrupamentos facilitam o planejamento de atividades significativas, melhoram a adesão do grupo às propostas e o rendimento dos alunos. Já os alunos relatam que se sentem respeitados, capazes, atendidos em suas expectativas de aprendizagem e com autoestima mais alta.

A equipe escolar entende que o projeto pedagógico está em constante construção e aprimoramento. Portanto considera que ainda se faz necessário continuar os estudos principalmente referentes às questões de educação integral, inter e transdisciplinaridade e alfabetização para que se possa aprimorar as práticas pedagógicas e superar os obstáculos encontrados no percurso.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de sociologie*. Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347). Trad.: Aparecida Joly Gouveia

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal(ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista portuguesa de educação*. vol 14, n 2 pp 273-291.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. *CIEJA: centro integrado de educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação*. Vol. I e II. Campinas, 2011.

_____. *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma Proposta em Construção no Município de Campinas*. Campinas, 2014.

_____. *Projeto Piloto Para a Escola de Educação Integral: Uma Proposta em Construção no Cemefeja/Emef Paulo Freire*. Campinas, 2014.

_____. *Primeiro Relatório Comissão de Estudos Sobre a Política de Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais* (Portaria Sme/Fumec No 01/2014 Dom – 22 De Maio De 2014). Campinas, 2015.

SANT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Trad.: Vinna Mara Fonceca. Disponível em: < www.cirac.org/VMF- príncipe -pt.htm >. Acesso em: 20 jan 2012.

FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE NA DIMENSÃO FREIREANA: PERSPECTIVAS PARA REINVENTAR A VIDA

Evelly Najjar Capdeville

Psicóloga, Filósofa, Professora e Mestre em Educação.

Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – Minas Gerais ABEP/MG

Belo Horizonte – Minas Gerais

Adriana de Castro Amédée Péret

Cirurgiã Dentista, Professora, Mestre em Odontologia e Doutora em Educação.

Departamento de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas

Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Este artigo discute as possibilidades e desafios atuais da formação de profissionais de saúde, a partir da mudança do paradigma biomédico, curativista e a-histórico, nos currículos de graduação. São analisadas as contribuições da pedagogia freireana, visando um currículo que contemple habilidades não apenas cognitivas e técnicas, mas principalmente habilidades sociais e atitudinais. Destacamos a complexidade da prática profissional em saúde, tendo em vista a diversidade dos territórios, sujeitos-usuários dos serviços e a demanda de transformação de uma sociedade “doente” em sociedade “saudável”.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionais da Saúde. Currículo. Formação Profissional. Paulo Freire.

FREIRE’S DIMENSION IN HEALTH

UNIVERSITY EDUCATION: PERSPECTIVES TO REINVENT LIFE

ABSTRACT: This article discusses the possibilities and current challenges of the training of health professionals, from the biomedical, curativist and a-historical paradigm shift in undergraduate curricula. The contributions of Freire’s pedagogy are analyzed, aiming at a curriculum that includes not only cognitive and technical skills, but mainly social and attitudinal skills. We highlight the complexity of professional practice in health, considering the diversity of territories, users of services and the demand for transformation of a “sick” society into a “healthy” society.

KEYWORDS: Professional Training. Curriculum. Health Personnel. Paulo Freire.

1 | DESAFIOS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE

Formar profissionais de saúde para a melhoria da qualidade de vida das pessoas é o grande desafio da realidade brasileira. Apesar dos avanços tecnológicos e científicos, o que se observa é a desigualdade no acesso ao cuidado, desrespeito à interculturalidade, emergência de novas doenças e o retorno de

enfermidades que já haviam sido erradicadas no país.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (2013), o Brasil atravessa, atualmente, um período de transição epidemiológica. As doenças infecciosas têm cedido lugar para doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), tais como cânceres, diabetes, enfermidades respiratórias crônicas e doenças neuropsiquiátricas e cardiovasculares. Esta modificação dos padrões de saúde e doença interage com fatores demográficos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, sendo responsável por grande parte de mortes em pessoas com menos de 70 anos de idade, incapacidades e limitações relativas a trabalho e lazer, bem como perda de qualidade de vida.

O cenário apresentado revela a necessidade de reformulação das políticas públicas nas áreas de promoção, vigilância e atenção à saúde do Sistema Único de Saúde – SUS. Segundo dados do Ministério da Saúde (2018), para que o Brasil cumpra as metas de redução de Doenças Crônicas estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde - OMS (World Health Organization - WHO), para o período de 2011 a 2022, serão necessários grandes esforços. Pois, tratar hipertensos e diabéticos, reduzir o consumo do sal, do tabaco, do álcool e da inatividade física, deter o crescimento da obesidade, etc, são ações que exigem a corresponsabilidade, também, das Instituições de ensino na área de saúde. Pois, a mudança de paradigma em saúde coletiva exige a participação ativa de profissionais de saúde em diálogo com a população.

Todas estas condições levam à reflexão sobre o papel das escolas de saúde como formadores de sujeitos que podem contribuir para a transformação do cenário atual de uma sociedade “doente” para uma sociedade “saudável”.

O número de profissionais de saúde formados, no Brasil, vem crescendo a cada ano. Haja vista dados publicados, recentemente, pela pesquisa Demografia Médica 2018, evidenciam que o crescimento da população médica, nas últimas cinco décadas, aumentou 7,7 vezes. Enquanto isso, a população brasileira aumentou 2,2 vezes. Entretanto, esse salto não trouxe os benefícios que a sociedade espera. Apesar de contar, em janeiro de 2018, com 452.801 médicos, o Brasil ainda sofre com grandes índices de adoecimento. Não se trata apenas de aumentar o número de profissionais de saúde, mas sim de formar profissionais capacitados para atuar na perspectiva da promoção e da prevenção em saúde, priorizando a saúde e não a doença.

Vale ressaltar que essa preocupação tem sido enfatizada em diversos setores da sociedade e reafirma a necessidade na mudança do paradigma biomédico, curativista e a-histórico. Entre os anos de 2001 a 2004, foi realizada discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais, para 14 profissões da Saúde, com o objetivo de alinhar a formação aos princípios do SUS. A graduação, então entendida como um estágio do processo contínuo de formação precisaria qualificar o profissional para a assistência à saúde, incorporando habilidades de autonomia e flexibilidade, de forma a atender às demandas da sociedade (COSTA, 2018).

Essas discussões implicaram na mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais - DNC's, para cursos de graduação em Saúde, entre os anos 2001 a 2004. As DNC's

foram reorientadas em direção ao paradigma coletivista em saúde, através de ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, em uma dimensão histórica e social. Para tanto, todos os textos das DCN's da área de saúde apresentam como diretriz geral o perfil profissional generalista, com visão de mundo humanista, crítica e reflexiva, e que se relaciona ao conceito ampliado de saúde e a uma mudança de perspectiva do sistema de saúde (MOREIRA; DIAS, 2015).

As propostas curriculares defendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais daquela década propunham superar as práticas educacionais fragmentadas, tecnicistas e descontextualizadas. Destacavam o diálogo necessário entre a formação e o mundo do trabalho, superando o domínio apenas cognitivo e técnico, através da efetiva compreensão dos contextos, cotidianos da saúde e cenários reais da prática. Os egressos da formação em saúde deveriam ser capazes de construir o próprio conhecimento, no sentido de não reproduzir e sim transformar, orientados pelas dimensões biopsicossociais do processo saúde-doença.

Decorridos mais de quatorze anos, todas as Diretrizes Curriculares Nacionais das graduações da saúde foram revisadas, com especificidades próprias a cada profissão, com a finalidade de implementar a mudança paradigmática proposta inicialmente, para além do texto, e mais efetivamente em direção à lógica da formação acadêmica. Porém perguntamos: foram produzidas respostas para os problemas da saúde, visando à mudança de relações, modos de produção e valor atribuído à vida humana? O que mudou? Os questionamentos ainda apontam para o desafio da incorporação dessas diretrizes nas Instituições formadoras em saúde. Persistem, ainda, os desafios relacionados à organização de saberes e práticas da formação em direção ao trabalho interprofissional, que além de enunciado deve ser materializado nas práticas formativas.

Para romper tais desafios fazem-se necessárias mudanças curriculares e propostas político-pedagógicas que possam dar conta de tais conteúdos, com incorporação de docentes que trabalham em uma perspectiva ativa e com estratégias educacionais significativas.

Entendemos aqui, que o itinerário para alcançar esse caminho deve ser alicerçado nos preceitos de Paulo Freire. Nesse sentido, refletir criticamente sobre a realidade e recriá-la, ou seja, reinventar o pensamento freireano possibilitando uma formação de sujeitos-profissionais de saúde que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

2 | CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA REINVENTAR A FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

A educação é um fator de grande importância para o desenvolvimento social,

preparando sujeitos autônomos e críticos, capazes de enfrentar os diversos desafios da atualidade, como o respeito aos direitos humanos e o direito a saúde (UNESCO, 2015).

Como diz FREIRE (1967), a educação é um fenômeno humano, que acontece no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. A educação só é verdadeiramente humana se respeita o homem como pessoa e não o trata como “coisa”. A humanização e a busca da dialogicidade nas relações são premissas orientadoras para a formação de profissionais na área da saúde e para uma *praxis* crítica. Como a formação vai preparar para essa *praxis*? Na medida em que os currículos de graduação em saúde incorporem não apenas habilidades de domínio cognitivo e técnico, mas também, habilidades sociais e humanas nos saberes e práticas. E, isso nos leva a considerar, também, a necessidade de se criar estratégias que oportunizem a horizontalidade de um diálogo interprofissional.

A formação em saúde exige uma pedagogia consciente da dinâmica das relações que se constroem entre os diversos protagonistas e precisa superar a contradição educador-educando, bem como a hierarquia histórica entre as profissões da saúde, a partir da dialogicidade. O fenômeno da formação implica em uma variedade de processos e multifatores que interferem favorecendo ou dificultando os aprendizados mútuos. Esses fatores precisam ser olhados com lentes ampliadas de forma a evitar fragmentações e invésamentos que colocam a responsabilidade pelo aprendizado em apenas um dos pólos do processo, a saber – o estudante ou o professor, o técnico ou o especialista, etc.

Sabemos que as contribuições de Paulo Freire para o campo do currículo foram tecidas a partir da crítica à educação bancária e do movimento de superação e formulação de uma educação libertadora (MENEZES E SANTIAGO, 2014). E o que significa isso? Significa compreender que a proposta da educação libertadora de Freire afirma todos os seres humanos em uma dimensão ativa, consciente e transformadora frente ao mundo. Freire (1996) concebe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, como matriz sobre a qual deve se sustentar a prática pedagógica. A formação problematizadora desafia os educandos - futuros profissionais através de situações existenciais concretas, e, assim, ao direcionar seu olhar para elas, provoca para que aquilo que antes não era percebido passe a sê-lo.

O humanismo na proposta pedagógica freireana defende uma prática educativa problematizadora, buscando a superação entre as contradições e fragmentações existentes no interior da sociedade e dos processos de escolarização, bem como nas relações humanas e sociais. Para Freire, a humanização não acontece dentro da consciência das pessoas, como um ato individual ou contemplativo, porque, assim, não passaria de pura idealização. Segundo Mendonça (2006, p. 39),

“[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na *praxis* dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica”.

Freire reafirma a sua convicção de que o processo de mudança necessário à humanização do mundo e das pessoas passa pela relação dialética subjetividade-objetividade, e, por isso, pela ruptura de entraves concretos, reais, de ordem social, política, econômica e ideológica.

No campo da formação em saúde, há uma demanda por compreender o processo educativo a partir da complexidade que lhe é própria, tendo em vista a multiplicidade dos territórios, comunidades, necessidades de saúde da população. Pois, as simplificações e generalizações no campo da educação e da saúde tendem a incorrer em análises reducionistas e mecanicistas, tanto no processo de construção do conhecimento, quanto nas ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação. A complexidade da realidade histórica e social se faz presente na prática do profissional de saúde, em interface com os sujeitos-usuários dos serviços.

Segundo Freire (2005), quanto mais o ser humano conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e agora, de sua realidade, mais poderá ir além desses limites. Portanto, a *praxis* humanizada em saúde exige a conexão com a materialidade do tempo, do espaço e dos sujeitos que se constituem em um contexto permanentemente mutável.

É nessa linha de dialogicidade, com as premissas de Paulo Freire, que devemos pensar o emergir dos processos educativos nas escolas de saúde. Trabalhar uma concepção de currículo, em uma perspectiva emancipatória (FREIRE, 1996), significa valorizar a construção do conhecimento a partir da leitura do mundo, respeitando a territorialidade, a aprendizagem significativa, levando significados e sentidos que direcionem para uma prática de saúde que gere qualidade de vida para as pessoas.

As relações entre o profissional de saúde e os usuários deve se pautar pela capacidade de escuta sensível. A escuta proposta por Freire (1996) é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças e aos saberes do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar-me, ou melhor, situar-me do ponto de vista das ideias.

Assim, pensar um currículo freireano para a área da saúde implica exercitar, na prática, algumas ênfases fundamentais, tais como: tomar o ser humano em sua totalidade, seus aspectos subjetivos, conscientes, intencionais, sua dimensão social, bem como projetá-lo em sua tendência prospectiva, de auto-realização, liberdade, criatividade, afeto, autonomia, potencialidade etc. E, nessa medida, o currículo precisa contemplar o desenvolvimento de potencialidades e habilidades não apenas cognitivas e técnicas, mas principalmente habilidades sociais e atitudinais no futuro profissional de saúde.

3 | CAMINHOS A PERSEGUIR E REINVENTAR

Formar profissionais de saúde para a melhoria da qualidade de vida das pessoas é o grande desafio da realidade brasileira, pois ainda faz-se necessária a mudança de paradigma em saúde, em uma perspectiva coletivista, com a participação ativa de profissionais de saúde em diálogo com a população.

Nessa direção esse trabalho ressalta o papel das Instituições de Ensino que possuem cursos de graduação na área da saúde, como formadores de sujeitos que podem contribuir para a transformação do cenário atual de uma sociedade “doente” para uma sociedade “saudável”.

Essas discussões fazem interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DNC's, dos cursos de graduação da área de saúde, as quais preconizam o perfil profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, e que materializa a concepção ampliada de saúde em suas práticas, contribuindo para a mudança de perspectiva do sistema de saúde.

O itinerário de formação proposto por esse trabalho dialoga com o pensamento e os preceitos epistemológicos de Paulo Freire, para alcançar esse percurso. A partir dos conceitos de humanização, horizontalidade, dialogicidade, interprofissionalidade, escuta sensível, educação libertadora, currículo integrado, defende-se a superação entre as contradições e fragmentações existentes no interior da sociedade e dos processos de formação acadêmica, bem como nas relações humanas e sociais.

Então, perguntamos: se trata de tarefa fácil, banal? De forma alguma, não se trata de tarefa simples, nem mesmo para um educador que professa os princípios de uma pedagogia freireana. Há muitos desafios a serem enfrentados no exercício das profissões da área da saúde. Há necessidade de inventar e reinventar os processos educativos, as relações dialógicas, as didáticas e metodologias e as práticas com a mesma agilidade em que muda o mundo, a relação homem-mundo, as relações entre humanos, a relação entre as diversas categorias profissionais da área da saúde.

E como saberemos se estamos no caminho certo? Como nos ensina Freire, é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Enquanto houver inquietação presente em nós, enquanto formos capazes de formar profissionais inquietos, estaremos dando materialidade ao sonho, fazendo viva a pedagogia dos não oprimidos, uma pedagogia da autonomia.

REFERÊNCIAS

COSTA, Dayane Aparecida Silva et al. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. **Revista @ Interface Comunicação Saúde Educação**, 2018. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/icse/2018.nahead/10.1590/1807-57622017.0376/pt> Acesso em 08.09.2018

DEMOGRAFIA MÉDICA NO BRASIL 2018. Coordenação de Mário Scheffer. São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP; Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo; Conselho Federal de Medicina, 2018. Disponível em: <http://jornal.usp.br/wp-content/uploads/DemografiaMedica2018.pdf> Acesso em 08.09.2018.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na humanização**. Palestras realizadas em 05-1967. Santiago, Universidade do Chile.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. A Humanização na Pedagogia de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006. 168p. http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4507/arquivo5382_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **As metas do Plano e as metas Globais para o enfrentamento das DCNT. 2018. Disponível em:** <http://portalms.saude.gov.br/o-ministro/938-saude-de-a-a-z/doencas-cronicas-nao-transmissiveis/14135-as-metas-do-plano-e-as-metas-globais-para-o-enfrentamento-das-dcnt> **Acesso em 08.09.18**

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza; DIAS, Maria Socorro de Araújo. **Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação** Arquivos Brasileiros de Ciências Sociais, v. 40, n. 03, p. 300-305, 2015.

PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE 2013: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Rio de Janeiro: IBGE/Ministério da Saúde/Fiocruz, 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf> Acesso em 08.09.2018.

UNESCO. (2015). **Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/education-for-sustainable-development/>

GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS - EXPERIÊNCIA DE UM PERCURSO FORMATIVO

Carmenisia Jacobina Aires

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação/Departamento de
Planejamento e Administração

Brasília/DF

gestão com tecnologias, rede.

DEMOCRATIC MANAGEMENT AND TECHNOLOGIES - EXPERIENCE FROM A TRAINING COURSE

RESUMO: O presente trabalho discute a gestão com tecnologias a partir dos pressupostos da gestão democrática e do paradigma da gestão em rede, experienciada no Curso de Pedagogia para Professores do Acre - PEDEaD. A gestão democrática é pautada a partir dos anos 80 e, passa a ser reconhecida como princípio do ensino, mediante a aprovação da Constituição de 1988 conquistando, desse modo, estatuto legal. Por outra parte, a sociedade contemporânea vem testemunhando avanços tecnológicos sem precedentes que interferem na vida das pessoas e nos mais distintos âmbitos sociais, nos quais se destaca as instituições e sua gestão. Este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades e viabilidade do desenvolvimento da gestão com tecnologias, procurando identificar se os processos adotados propiciam o exercício da gestão democrática. Busca, ainda, analisar a potencialidade da rede internet como meio para possibilitar a gestão, na perspectiva democrática, bem como identificar a configuração de um novo paradigma de gestão.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática,

ABSTRACT: The present work discusses the management with technologies from the assumptions of the democratic management and of the network management paradigm, experienced in Curso de Pedagogia para Professores do Acre – PEDEaD. The Democratic management is started to gain importance in the 1980s and becomes recognized then as a principle of education, through the approval of the Constitution of 1988, conquering, therefore, legal status. However, contemporary society has witnessed unprecedented technological advances that interfere in the lives of people and in the most distinct social spheres, in which institutions and their management stand out. This work aims to analyze the possibilities and feasibility of the development of management with technologies, trying to identify if the processes adopted propitiate the exercise of democratic management. It also seeks to analyze the potential of the Internet in enabling management in a democratic perspective, as well as to identify the emergence of a new management paradigm.

KEYWORDS: democratic management, management with technologies, network.

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado, resulta de um olhar e de uma prática vivenciados no programa de formação que compreendeu a oferta dos Cursos Pedagogia a Distância – PDEaD e Especialização Formação de Professores para a Educação Online – ESPEaD, ambos para professores em exercício, no Estado do Acre.

De modo particular, destacamos o estudo da gestão democrática, dado o lugar que ocupa no campo das políticas e ações educacionais, considerando seu reconhecimento como um dos princípios do ensino com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF/88 e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/96.

A oferta dos cursos nos estimulou a focalizar na estrutura e no modelo de gestão do citado programa para analisar, na prática, a articulação e integração entre gestão e tecnologias. Isto porque a oferta do curso, na modalidade a distância demandava, necessariamente, o uso de recursos tecnológicos para mediar a comunicação entre os atores envolvidos no processo. Assim, a partir das concepções teóricas abordadas, do modelo de gestão e da prática vivenciada pelos atores, nos dedicamos à análise da gestão com tecnologias de modo a identificar se os processos adotados propiciaram o exercício da gestão democrática.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, reflete-se sobre a gestão democrática, histórico, conceituação, princípios e processos. Em seguida aborda-se a evolução das tecnologias na sociedade contemporânea, a sociedade rede, suas características, as formas de gestão nas organizações. Na última parte analisa-se a gestão do programa, tendo como referência o princípio da gestão democrática e sua prática com o uso de tecnologias. Para tanto, adotou-se o recorte de diálogos ocorridos no fórum de discussão, no âmbito da sala de coordenação.

1 | GESTÃO DEMOCRÁTICA HISTORICAMENTE SITUADA

1.1 Gestão e Administração – refletindo sobre conceitos

A reflexão sobre gestão democrática demanda re-visitare a administração com uma área do conhecimento, de caráter multidisciplinar. É uma ciência social aplicada, que se beneficia da experiência acumulada em diversos outros terrenos do saber humano, sendo possível dizer que *Quase tudo é administração*. Implica compreender que é uma prática inerente à vida, ao homem e à sua existência, pois tanto lhe é necessária como exclusiva.

A palavra *administrar* é originada do Latim, cujo sentido etimológico significa

ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados. Por conseguinte, *administração* pode ser explicada como a ação - em si - de administrar que significa, também, a utilização de técnicas para alcance dos objetivos e a coesão das organizações. Assim, concordamos com PARO (1986:18) para quem a administração, em seu sentido geral, “*é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*”. Segundo o autor essa racionalização se refere à adequação e emprego dos recursos aos fins almejados.

Embora sempre tenham existido formas de associação entre os homens, para alcançarem objetivos, a administração, tal como hoje é conhecida, surgiu e se desenvolveu no contexto da Revolução Industrial, utilizando-se de estratégias para disciplinar o trabalho e alcançar maior produtividade e lucratividade.

As teorias administrativas, vinculadas aos processos históricos, determinados social e economicamente, surgiram no início do século XX criadas, inicialmente, por Frederick Taylor e Henri Fayol, conhecidos como os “pais” das Escola de Administração Científica e Escola Clássica, respectivamente. Preconizavam, essencialmente, a lógica da racionalização e divisão do trabalho, mediante execução de tarefas em tempos determinados, com vistas ao alcance da produção altamente lucrativa. Possui, entre outros objetivos, o controle de pessoas e órgãos, com relação às questões econômicas, políticas e sociais.

Essas teorias sofreram desdobramentos posteriores, surgindo outras: com ênfase nas pessoas (relações humanas, comportamental, desenvolvimento organizacional); na estrutura (estruturalista e burocracia); no ambiente (contingência); na tecnologia (sistemas). Teóricos contemporâneos apontam a constituição de novo paradigma societal e organizacional, fundado na revolução tecnológica. É importante ressaltar que os princípios e métodos dessas teorias foram criados para aplicação na administração de empresas capitalistas. No entanto, entre nós e, praticamente em todo mundo, há correntes que defendem, equivocadamente, a aplicação dessas teorias no setor educacional.

Essa discussão evoluiu, historicamente, até períodos mais recentes, quando surge no cenário nacional a contenda da pretensa diferença entre os termos administração e gestão. A nova conjuntura do estado brasileiro, com a abertura política, suscitou esse debate e na legislação passa a ser adotado o termo gestão ao invés de administração.

Enquanto correntes acadêmicas assinalam que a discussão entre os termos é inócua e que podem ser entendidos como sinônimos, para outras, o termo gestão acrescido de democrática não se trata de mero adjetivo, senão algo mais substantivo que implica trazer um potencial inovador à prática da gestão. Assim, o movimento de substituição dos termos pode sinalizar, na prática administrativa, uma separação entre os aspectos “técnicos” e “políticos”. Nesse particular, surgem interpretações considerando, por um lado, que o termo gestão sugere a superação do caráter técnico que a administração científica continha – controle, hierarquização, divisão do trabalho, etc. Por outro, significaria uma nova lógica, destacando-se a adoção dos aspectos

políticos no processo decisório.

Essas distinções, de termos compreendidas como inócuas podem representar o movimento de transição do predomínio da administração científica na educação até os anos 70 e o surgimento da gestão escolar e educacional como termo inovador que indica uma mudança de paradigma, um novo modo de agir em sociedade. Entretanto, concordamos com PARO (2011:21) ao refletir sobre a distinção dos termos, adotar gestão ou administração, para ele sinônimos, o que importa “é seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos”.

Atualmente, as mudanças sociais, favorecidas pelo avanço das tecnologias, provocam a configuração de diversos modelos e tendências de gestão identificadas como empreendedora, virtual, do conhecimento, da aprendizagem. Contudo, a Escola Clássica tem sido nuclear para essas teorias criadas subseqüentemente e, nesse sentido, muitas das práticas que propôs ainda se mantêm em nossos dias, sendo aplicadas nas organizações, em geral. As instituições educativas, a exemplo da escola, não ficaram imunes ao alcance dessas teorias que deixam suas marcas registradas na evolução histórica da administração da educação no Brasil.

2 | GESTÃO DEMOCRÁTICA – PRINCÍPIOS LEGAIS E FUNDANTES

A gestão democrática, fruto das lutas políticas nos anos 80, ganhou destaque político social e legal com a promulgação da CF/88 e com a aprovação da nova LDB 9394/96. Mencionados instrumentos legais dão sustentação à nova proposta de gestão, cujo nome definidor - democracia - era incipiente naquele período de mudanças significativas no Estado brasileiro e, embora representem conquistas essenciais, é importante salientar que eles, por si só, não garantem uma gestão democrática. Esta se distingue pelos princípios fundantes sob os quais estão pautadas sua concepção e prática.

Em primeiro lugar destaca-se a **participação** como uma ação em prol de interesses e objetivos de uma coletividade. Requer dos atores envolvidos, o conhecimento do objeto da ação participativa sendo, para isto, imprescindível o diálogo e a convivência humana em função do alcance do seu projeto educativo. Ou seja, ter informação do objeto da ação participativa dá sustentação para o envolvimento na tomada, na implementação e na avaliação de decisões. Assim, o desempenho da organização é resultante da participação de todos, nos diferentes níveis e fases do processo decisório, exigindo mudança na cultura organizacional.

Outro princípio, a **descentralização** é referenciado pela divisão e compartilhamento do poder e de ações entre atores e instâncias administrativas. Implica a superação do centralismo e da burocracia nas esferas da administração, de modo a alcançar níveis de autonomia para implementar políticas educacionais conforme realidade e necessidades institucionais. A descentralização tende a uma

maior unidade de ação entre as distintas instancias institucionais, demandando reorganização dos espaços de atuação, das atribuições em diferentes instancias decisórias mediante novos processos e instrumentos de parceria e controle.

Por sua vez, a **autonomia** é compreendida na perspectiva emancipadora, em oposição à uniformização. Supõe assumir, coletivamente, novos modos de planejar, organizar e avaliar o trabalho institucional a partir de uma realidade para o atendimento de suas demandas básicas. A instituição assume o centro das decisões, buscando traçar seus rumos, criar seus caminhos, considerando as diretrizes gerais emanadas das políticas governamentais educacionais. Assim, deve voltar-se para o atendimento da realidade local, buscando preservar sua singularidade na diversidade do contexto macro social deve rever-se e fortalecer-se com relação a seus papéis e funções, assumindo maior responsabilidade perante a sociedade.

A prática desses princípios não significa linearidade nas ações a serem empreendidas, mas deve ser conquistada e construída de modo dinâmico e processual que resultará na democratização das relações que envolvem as pessoas, nas organizações, resultando em seu efetivo funcionamento.

2.1 Sociedade, Tecnologias e Gestão em Rede

No início do século XX o conceito de tecnologia sofre alterações. As tecnologias passam a ser distinguidas como agentes autônomas de mudança social em duas acepções: uma, de ordem material, relacionada com os artefatos; outra, de caráter ideológico, identificada com a ideia de progresso, politicamente neutro e tecnocrático.

No final desse século, os avanços causados pela revolução tecnológica produzem elementos favoráveis à criação de novos conceitos. Assim, as tecnologias podem significar “*o uso do conhecimento científico para especificar modo de fazer coisas de maneira reproduzível*” (Castells, 1997:56). O autor considera que as rápidas transformações sofridas pelas sociedades resultam de estreitas relações entre as novas tecnologias (termo que usa em sua obra) e a implantação da inovação e da produção. Para Castells (1997) nas mudanças produzidas pelas novas tecnologias, o elemento “novo” que permeia esse contexto é o processamento da tecnologia da informação e seu impacto sobre a geração e aplicação do conhecimento.

Numa linha equivalente de análise Ramonet (1997) entende que a revolução tecnológica, fruto da união da informática, das comunicações e televisão, gera um tipo de poder. A questão principal diz respeito aos novos usos das tecnologias, que implica uma relação de reciprocidade, ou seja, tanto sofreremos a ação das tecnologias como podemos transformá-la por meio da interpretação que fazemos quando elegemos um tipo de uso. Esse movimento desvenda a subjetividade humana pois eleger uma tecnologia expressa autonomia e nega a neutralidade que, por vezes, querem atribuir a essa ação.

A integração dos meios de comunicação e sua interatividade potencial está mudando nossa cultura e assim continuará. Se de um lado a população é compelida a

adaptar-se a novos modos de viver, em função das tecnologias que afetam direta, ou indiretamente, a vida cotidiana, pressionada por uma lógica de mercado, por outro, a população precisa aprender a usá-las e a relacionar-se com elas para seu benefício próprio.

A sociedade deve adaptar-se à aquisição de novos conhecimentos, novos tipos de trabalho, nova economia, novas relações humanas. Políticos, intelectuais, educadores, etc., enfim, todos que tomam decisões, necessitam dominar o uso das TIC e o potencial das redes, bem como seu impacto na organização e gestão das instituições em geral, e nas instituições educacionais, em particular. Na sociedade contemporânea, a rede se identifica, de modo destacado, com o computador que promove outro tipo de rede, de morfologia e outros tipos de usos e funcionamento. Redes sempre existiram e, embora tenham suas origens nos primórdios da humanidade, atualmente é uma nova morfologia social que ocupa posição de destaque. Essa decorre dos avanços tecnológicos, resultando novas lógicas organizacionais que coloca em confronto o modo ainda hoje utilizado, para organizar e administrar as instituições, baseado na hierarquia e modelos verticais.

De modo aparentemente simples Castells (2001) conceitua rede como *um conjunto de nós interconectados*. O autor também afirma que, em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade, as redes se constituem em ferramentas organizativas e essas características são fundamentais para que possam sobreviver e prosperar num ambiente que muda velozmente.

Para Cebrian (1998) ademais de se constituir numa nova infraestrutura de aprendizagem, a rede contém características básicas posto que os fios e as tramas, tanto material como virtual lhe dão a forma e os sentidos de regularidade e ligadura. Possui, igualmente, uma particularidade transformadora evidenciada através da complementaridade e da expansibilidade, o que denota também sua flexibilidade e abertura.

As redes contém elementos relativos à sua estruturação (os nós e as tramas), funcionalidade (os tipos de conexão) e configuração (local o global e a conectividade em torno das diversas escalas espaciais). No entanto, uma das questões centrais de uma rede situa-se na compreensão das relações, ou melhor, na complexidade das interações.

Em essência, todas as redes – seja de computadores, pessoas ou empresas são fruto de uma intrincada rede de relações, qualquer que seja os conteúdos e interesses que motivam sua formação. Portanto, não devem ser pensadas e reduzidas a computadores conectados, senão como mediação entre pessoas posto que o impacto da rede, no caso, a Internet, não se deve ao aspecto técnico, mas ao humano. Pode-se dizer que existe uma rede quando estão envolvidos um componente humano, que se comunica com um componente tecnológico e com um componente administrativo. A lógica da rede não depende somente do meio, mas das mensagens que cada um desses componentes será capaz de produzir. Igualmente, sua lógica reside na

finalidade para a qual foi criada e nas formas de organização que suscita.

Mance (1999) destaca o aspecto democrático da rede para combater os efeitos da globalização. Para o autor, a rede tem uma ideia elementar bastante simples, pois trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certos vínculos, intercambiam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente. Estes, podem multiplicar-se em novas unidades, que, por sua vez, fortalecem todo o conjunto, na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se a novas unidades o manter-se em equilíbrio sustentável. Seguindo com o autor, a ampla difusão, utilização e emprego atual da rede revelam dimensões associadas ao surgimento de novas lógicas e padrões organizacionais emergentes pois ao possuir uma dupla face – estratégica e de solidariedade – tem sido usada como metáfora pelos atores coletivos para idealizar um formato democrático de organização. Assume desse modo que as relações ínter-organizativas não deverão caracterizar-se pela centralização, hierarquia do poder e relações verticais entre os atores. Por fim, o autor considera que o conceito de rede é o que requer maior importância, compreensão e aplicação. Nesse sentido, as TIC possuem um papel chave tanto para sua existência, como para seu funcionamento. Igualmente as TIC são parte integrante da organização e das redes pois *“as estratégias, os critérios operacionais e as formulas organizacionais tem de ser pensadas, conjunta e integradamente com a estratégia de uso das TIC”* (Nadal, 2005:22). Corroborando com o autor, não é sem tempo lembrar as posições de Freire (1984): “tecnologias a serviço de quem?” e Castells (1997): “tecnologias sim, mas para que?”, com as quais também concordamos, sobre o uso político e estratégico das tecnologias para alcance de objetivos previamente estabelecidos.

3 | GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS - INTEGRANDO TEORIA E PRÁTICA

3.1 O Programa PEDEaD – concepção e modelo de gestão

O programa de formação criado pela Faculdade de Educação (FE), desenvolvido pela UnB/FE em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Acre- SEE/AC, foi estruturado para oferecer concomitantemente dois cursos. O curso de Pedagogia a distância - PEDEaD, em nível de graduação, destinado a professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental. O outro, curso de Formação de Professores para Educação Online – ESPEaD, em nível de pós-graduação *latu senso* ofertado aos professores do quadro docente da SEE/AC, que já possuíam a licenciatura plena. Esses professores, ao mesmo tempo em que faziam sua formação em nível de especialização, atuavam como tutores/mediadores no curso de graduação. Coube à FE articulação político e institucional, a elaboração dos materiais didáticos e instrucionais, a avaliação do Curso, assim como foi responsável pelo desempenho

acadêmico dos alunos. Por sua vez, a Secretaria de Educação do Estado do Acre assumiu a responsabilidade pelo funcionamento dos Polos. O programa em comento, realizado a distância, ocorreu sob a chancela da Cátedra UNESCO de Educação a Distância.

A proposta curricular do curso teve seis eixos integradores dos conteúdos e, como eixo transversal, a educação e cidadania tendo em vista a ampla construção do conhecimento. Completou seu desenho com três áreas básicas do processo educativo, estreitamente relacionadas entre si, para subsidiar a prática pedagógica do aluno/professor: Organização do trabalho pedagógico, Organização do Processo Educativo, Organização do Processo Social.

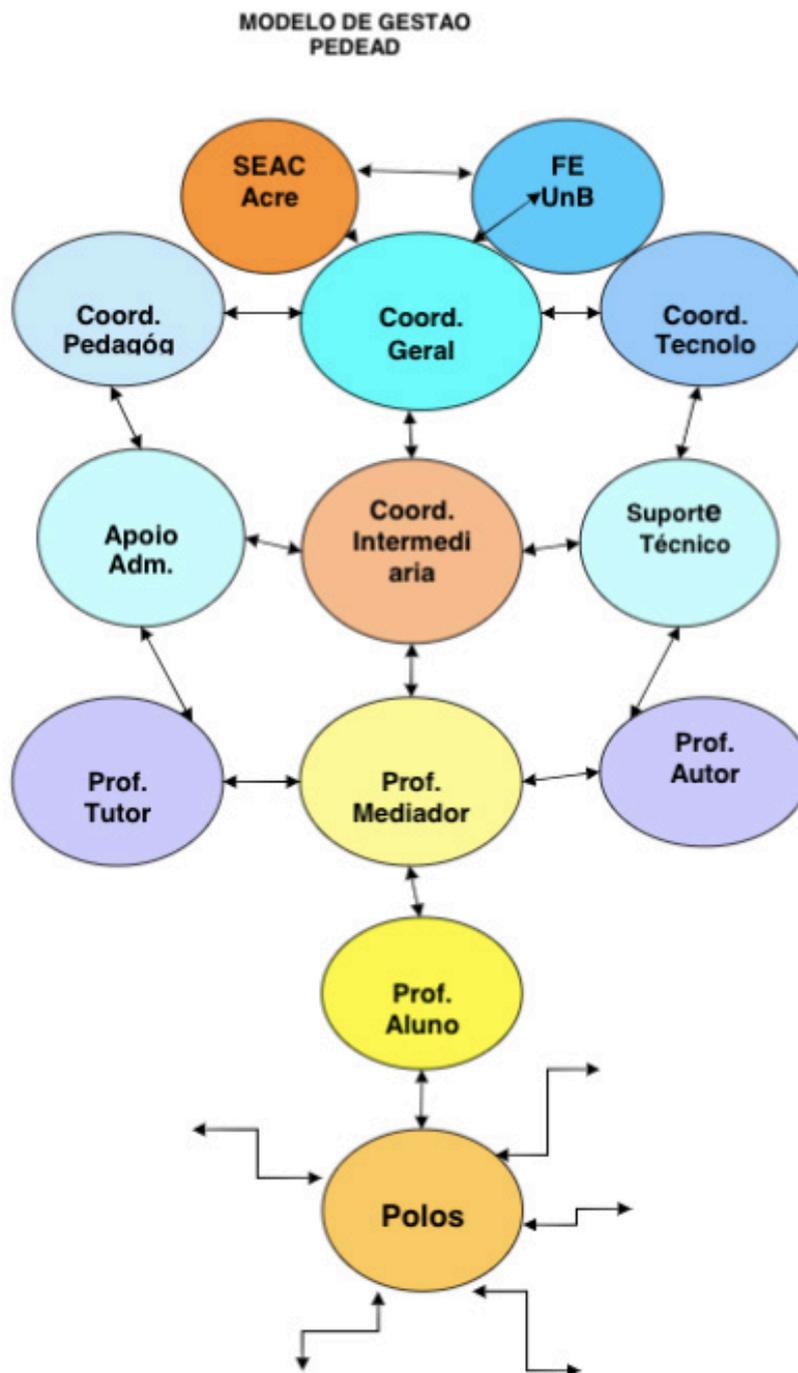
Para mediar esse processo educativo o programa de formação PEDEaD e ESPEaD contemplou uma concepção e modelo de gestão de modo que diversos atores, fossem envolvidos na rede de formação e de gestão e nesta, assumiram funções específicas. Atuaram, conjuntamente, para o desenvolvimento do projeto, em ações articuladas, integrando, em termos de território e demandas, o Distrito Federal e diversas localidades do Estado do Acre.

De modo sintético, cada ator, ou grupo de atores, desenvolveu atividades de acordo com as funções de gestão, assim especificadas:

Coordenação Geral/CG- Direção/Professores FE/UnB, responsável pela organização, implantação e acompanhamento do projeto e sua articulação político institucional; **Coordenação Intermediária/CI-** Professores da SEE/AC, responsável por acompanhar as atividades do projeto garantindo seu desenvolvimento pelos professores-alunos tanto nos polos, como nas escolas que atuavam; **Coordenação Pedagógica/CP-** Faculdade de Educação planejamento de encontros, produção de materiais, planejamento e coordenação formação continuada dos atores envolvidos no projeto; **Coordenação de Tecnologia/CT-** Professor FE responsável pelo funcionamento do ambiente de aprendizagem Moodle. Apoiada pelo suporte técnico orientava a equipe no tocante ao uso dos recursos tecnológicos; **Professor Mediador/PM-** Professor da SEE/AC responsável pela mediação do processo de ensino aprendizagem junto aos professor-aluno; **Professor Autor/PA-** Professor convidado para elaborar os módulos, responsáveis pelo acompanhamento e operacionalização dos mesmos; **Professor Tutor/PT-** Professor convidado para ministrar o curso de Especialização, função, em geral, assumida pelo professor autor; **Professor- aluno/PAL** – Professor da rede pública de ensino estadual e municipal do Estado do Acre, em exercício na Educação Básica infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, portadores de habilitação em Magistério.

A maior parte das relações e tomadas de decisão ocorreram no âmbito de fórum de discussão, na “Sala de coordenação”. Nesse espaço eram registrados os contatos tanto via telefone, email, *Web* conferência, assim como se constituiu no espaço privilegiado de interação e discussão entre os atores. A rede de comunicação não se restringia a esse espaço que foi o escolhido para nossa análise. O desenho a seguir

apresenta atores/funções na rede de formação e de gestão.



Como pode ser visto, no desenho e funções, este modelo de gestão, incluindo diversos atores que desempenham ações específicas, demanda um constante diálogo e interação visto que as ações realizadas por cada um impacta no conjunto das ações dos atores como um todo.

Resulta, desse modo, a rede de formação apoiada num modelo de gestão em rede, mediada pelas tecnologias, cujo desafio é o de se praticar o processo democrático *que supõe a conjugação de responsabilidades coletivas e posições individuais, obtidas mediante a integração de três princípios: princípio da participação (cidadania ativa), princípio da implicação (responsabilidade compartilhada) e princípio da autonomia*

(*vontade própria*) (AIRES, 2009:37), conforme já analisado em outra parte deste texto.

A gestão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dos materiais e de pessoas, foi constituída, coletivamente, de modo que todos atores pudessem contribuir na construção e funcionamento desse espaço, interagindo entre si, para o alcance dos objetivos propostos.

3.2 Praticando a gestão democrática em rede

As últimas gerações de educação a distância, assim categorizadas devido a evolução das tecnologias, se de um lado alteram a concepção de ensinar e aprender, por outra parte, postula novos desenhos organizacionais e novas concepções de gestão.

A proposta, neste trabalho, não será a de relatar ou analisar resultados das atividades realizadas pelos estudantes do curso. Propusemo-nos, a partir das concepções e bases teóricas adotadas no fascículo, analisar a gestão do programa com base nos diálogos mantidos entre os atores, na “sala de coordenação”. Pretendemos verificar se o programa adotou o princípio da gestão democrática e se o modelo favoreceu a interação e conexão entre os atores e dos seus saberes, por meio das tecnologias.

Para tanto, com vistas à análise da gestão, selecionamos a “sala de coordenação” no âmbito do fórum de discussão, por entender que as interações entre os atores, concernentes à gestão do curso ocorreram, fundamentalmente, nesse espaço privilegiado. Além disso, o fórum também foi escolhido para atender o propósito deste capítulo, qual seja, identificar se o uso das tecnologias favoreceu o desenvolvimento da gestão democrática e se propiciou a constituição do paradigma de gestão em rede.

Boa parte das interações e tomadas de decisão ocorreram na “sala de coordenação” do fórum e se referem, mais especificamente, ao segundo convenio que resultou na oferta de duas turmas: uma de graduação e outra de pós-graduação. O fórum foi o espaço destinado ao registro de todos os diálogos tanto telefônicas, ou por e-mail, web conferencia, servindo como espaço de interação e de discussão. De modo geral, a gestão do curso foi mediada pelas tecnologias, ou seja, as discussões, negociações e tomadas de decisão ocorreram no fórum criado na plataforma Moodle, ou via e-mail, web conferencia, por telefone e, por vezes, em reuniões presenciais.

Considerando que grande parte dos assuntos tratados e encaminhamentos ficavam registradas no ambiente virtual, identificamos que no período entre março de 2009 e junho de 2010 (pouco mais de um ano) ocorreu a postagem de, aproximadamente, 200 mensagens na “sala de coordenação” originadas dos diálogos entre os diversos atores, envolvidos com a gestão do projeto. Relativamente à Coordenação Intermediária, professores da SEE/AC, localizados no Estado do Acre, foram mais de 100 mensagens, aproximadamente 60% do total. De parte dos atores da FE/UnB, referentes a Coordenação geral, incluindo-se coordenação de tecnologia,

coordenação pedagógica, apoio administrativo e suporte técnico, situados em Brasília, resultaram aproximadamente 40% de mensagens postadas, conforme quadro a seguir.

POSTAGENS POR FUNÇÃO NA SALA DE COORDENAÇÃO

Coordenação Geral (apoio adm, coord.ped...)	Coordenação Intermediária	Coord. Tecnologia	Suporte técnico	TOTAL
51	110	16	15	192

Fonte: Fórum de Coordenação/Sala de Coordenação

Período: 2009-2010

A partir da análise dos assuntos circunscritos aos diálogos mantidos, via mensagens na sala de coordenação, identificamos a constituição de cinco categorias inerentes à gestão, relativas à concepção, aos processos, à tomada de decisão, assim especificadas: **Gestão acadêmica** (currículo e outros); **Gestão das TIC**; **Processos Administrativos**; **Comunicações gerais/avisos e TIC e usos**.

Na categoria que denominamos **Gestão Acadêmica**, sobressaíram temas referentes à reorganização da oferta dos módulos, dificuldades de acompanhamento do currículo por parte dos estudantes, deliberações sobre critérios de avaliação, apresentação do RR (Registro Reflexivo), ações colaborativas entre Coordenações (geral, pedagógica e intermediária). Em geral, a demanda era originada da CI que passava a discutir as questões com a equipe da CG e faziam encaminhamentos conforme decisão tomada. A seguir, diálogos mantidos entre CI e CG com relação

CI- “ Em relação ao manual de orientação fizemos algumas observações: alteração da data de apresentação; constar mínimo número de páginas; composição banca; critérios de avaliação das apresentações a serem utilizados pelas bancas, o que acham de já constar neste documento?”

CG- “ Hoje teremos uma reunião que serão discutidas todas as dúvidas e alterações em relação à avaliação”

CG- “estamos enviando o documento para obter o feedback de vocês, se tem modificações a serem efetuadas”

Logo em seguida, como resultado da reunião mencionada a CG enviou o documento e, pelo exposto, parece que acataram e incluíram as sugestões da CI. Tanto a tecnologia permite agilidade na troca de informações, bem como, na perspectiva do processo democrático, ocorre uma construção coletiva e compartilhada com vistas à tomada de decisão, numa ação descentralizada no âmbito do programa, respeitando-se a autonomia dos atores em seus respectivos lócus de atuação e, principalmente respeitando a realidade do Estado e Região.

Na categoria **Processos administrativos** as questões mais destacadas são registros, documentação, encaminhamentos de procedimentos burocráticos junto à

UnB para complementação e atualização de dados. A equipe organizava as reuniões a distancia com pode ser observado no diálogo a seguir:

CG - “Então, ficamos aguardando a pauta de vocês para, junto com a nossa, poder compor a agenda das discussões, da melhor maneira possível. Gostaria de solicitar a relação completa dos orientadores de TCC/RR e orientandos..”

CI – “Em relação à relação completa dos orientandos de TCC, foi postado na plataforma e estamos mobilizando a escolha junto aos mediadores que ainda não deram resposta. Faremos o possível para agilizar esse documento o mais breve possível.”

CI – “Informamos que os cursistas “Maria” e “João” foram desligados do curso por não terem participado do módulo II”(…) Embora com rendimento no módulo I, desistiram do curso depois da orientação recebida da CG: todos os cursistas que não apresentarem vínculo com docência devem ser afastados do curso”.

Como podemos verificar ocorre o diálogo e compartilhamento de responsabilidades no tocante à organização do trabalho e dos processos administrativos. Segundo entendemos e analisamos neste capítulo a participação é fundamental no exercício da gestão democrática. Denota implicação no processo, compromisso e, nesse caso, é favorecida pela troca de informações mediante o uso da tecnologia.

Convém ressaltar que, no senso comum, existe uma visão equivocada tentando separar a função administrativa da pedagógica. No entanto, é importante salientar que, no caso dos diálogos apresentados, num primeiro momento, não se trata de apresentar uma mera lista de nomes, burocraticamente produzida e, tampouco a simples exclusão de alunos do curso, mas de trabalho conjunto, cujas decisões remetem ao cumprimento de normas e critérios previamente definidos para o alcance de finalidades educativas. Ou seja, o que pode ser entendido como simples processo administrativo, implica na mediação entre meios e fins em prol da qualidade almejada.

Com relação à categoria **Gestão das TIC**, analisaremos as ações realizadas na plataforma Moodle, ambiente adotado para a oferta do curso, tendo em vista a viabilização da gestão da tecnologia e da gestão com tecnologia. Verificamos que a equipe da CG encaminhou providencias dando retorno à CI com relação a questões de ordem tecnológica:

CG - “Estivemos discutindo a possível vinda da CI a Brasília. O que havíamos combinado é que a pauta principal trataria dos acertos da Videoconferencia. Em contato com a RNP, a informação é a de que não há muito que fazer aqui em BsB. O que precisamos é fortalecer, do ponto de vista tecnológico, os computadores que vão participar. Dessa forma, o que temos a fazer é equipar as máquinas aí do Acre e realizar treinamentos online”

Por outra parte, a CI manifesta a necessidade de treinamento e orientações no tocante à gestão da plataforma, cujo desconhecimento e limites impostos pelo próprio sistema, perturbando sua gestão e o acompanhamento do programa. Nesse sentido faz demandas ao suporte técnico:

CI- “gostaria que você desse uma organizada nos fóruns Semana de Culminância da Graduação 1 e Graduação 2 para que possamos abrir novos tópicos”

CI- “Os nossos professores alunos estão abrindo tópicos nas atividades e discussões. O que está acontecendo com a configuração da plataforma? Por favor, solucione isso com urgência...reivindicamos mais autonomia na plataforma, estamos com limitações, não conseguimos resolver o problema de inclusão, exclusão dos estudantes pois não visualizamos todos os nomes ”

SUPORTE – “Preciso saber melhor quais estão sendo essas limitações para eu poder verificar”.

Conforme a própria CG identificou, a equipe da CI demanda orientações e formação referente à plataforma e sua gestão. Percebe-se dois tipos de dificuldades. Por um lado, o desconhecimento do uso da tecnologia que, por si só já impõe limites e, por outro, as barreiras encontradas na própria plataforma por falta, nesse particular, de orientações precisas do suporte técnico. No entanto, mediante a intervenção do mesmo, parece que o diálogo não está cortado, mas aberto para correção dos procedimentos.

Por outra parte, percebemos as dificuldades e desafios para realizar a gestão das tecnologias. Os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA nem sempre apresentam navegação amigável, bem como não favorecem diálogos, de modo claro, entre as pessoas. Como destacamos aqui neste texto, nos deparamos com novos tipos de trabalho e novas relações humanas devem ser construídas e alimentadas pois, vivemos um novo tempo em que precisamos adquirir novos conhecimentos para novas realidades.

Um tema bastante recorrente na sala de coordenação do fórum diz respeito às tecnologias, tanto no que se refere à gestão da plataforma, como seu uso apropriado no curso como um todo. Formou-se, assim, a categoria **TIC e usos**. Nesse particular, é importante destacar que o programa procurou inovar com relação ao uso das tecnologias. Introduziu a realização de reuniões, apresentação de trabalhos finais e outros, por meio de web conferencia, como é possível verificar no depoimento dos atores. Além disso, o projeto em si, constituiu um verdadeiro laboratório no tocante ao uso das TIC ao propor, em sua concepção, o desenvolvimento de parte significativa do curso em ambiente virtual de aprendizagem.

CG- “a palestra com o tema “Registro Reflexivo” será proferida da FE...os convidados podem assistir acessando, do seu computador, o link (...)Como estamos testando essa ferramenta, contamos com a compreensão de todos para a realização dos ajustes que, eventualmente, se fazem necessário”.

CI- “a partir das discussões realizadas na web conferencia reorganizamos o cronograma, alteramos a data da semana presencial e também organizamos as datas para o final do curso”

CT- “Em relação à utilização ou não da Tarefa (do Moodle) para enviar o TCC, a maioria das pessoas com quem eu falei preferem o e-mail. Eu também pretendo usá-lo. A tarefa implica muitos mais passos, é uma funcionalidade do Moodle que

eu, pessoalmente, acho de pouco uso”.

Como podemos ver, usos distintos foram adotados no programa, em diversas situações. Na verdade, praticamente durante todo tempo as TIC foram testadas no que diz respeito ao uso, ora servindo como recurso didático, ora na gestão do programa com tecnologias e, em ambos os casos demanda fazer a gestão dessas tecnologias. Nem sempre as situações enfrentadas pelos atores foram simples, demandando conhecimento mais específico no tocante às tecnologias, devido suas particularidades, a exemplo do testemunho de uma CI:

“Estou divulgando o vídeo produzido para os mediadores (..) porém alguns estão tendo dificuldade em visualizá-lo, pois dependendo da conexão e até mesmo do lugar, não conseguem ver vídeos do youtube. Eu salvei diretamente do youtube, mas nem todos sabem fazer isso, pois exige um programa específico”.

Por outra parte, na oferta de curso a distancia em ambientes virtuais de aprendizagem enfrentamos adversidades inerentes ao próprio sistema de telecomunicações dos pais, assim como as desigualdades regionais e locais amplamente conhecidas e suportadas por grande parte da população brasileira.

Embora a estrutura do projeto, no ambiente virtual contemplasse um espaço denominado “café virtual”, foram identificadas, na “sala de coordenação”, mensagens alusivas a datas comemorativas, avisos referentes a questões pessoais que identificamos como categoria **Comunicações gerais/avisos**. No entanto, destacamos alguns diálogos no ambiente, considerados relevantes, tanto pelo tema, como pela dinâmica estabelecida para manter a informação atualizada e socializá-la. Conforme as manifestaram, os atores tentaram encaminhar soluções no âmbito da gestão do programa:

CI - “Considerando que os fascículos do módulo V ainda não chegaram aos municípios de Cruzeiro do Sul, Tarauacá e Feijó, gostaríamos que a CG escrevesse uma mensagem explicando o motivo do atraso”...

CG- “ O senhor da gráfica ligou e informou que a balsa chegou hoje (agora) em Cruzeiro do Sul com os módulos”

CI- “apesar de a balsa estar no porto de Cruzeiro do Sul ainda não foi possível desembarcar os fascículos do modulo V, quem sabe até sexta feira este problema esteja solucionado”.

O que é importante observar nestes diálogos é a dinâmica da circulação da informação. Tal procedimento ao ser possibilitado pelas tecnologias mantém os atores informados e co-responsáveis pelas ações e encaminhamentos de solução do problema numa ação conjunta e descentralizada. Mais uma vez, a ação administrativa, como é desejável, assume a função mediadora para viabilização do processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o propósito deste trabalho, procuramos verificar o modelo e concepção de gestão do programa de formação, desenvolvido mediante parceria da FE/UnB com a SEAC, para a oferta dos cursos PEDEaD e ESPEaD. Com base nos referenciais teóricos que adotamos na produção do fascículo Planejamento e Gestão Escolar do Módulo VI, destacadamente o conceito de gestão democrática, bem como a configuração que atualmente experimenta a sociedade moderna, fruto dos avanços tecnológicos na vida das pessoas, das organizações e de sua gestão.

Constatamos que embora nosso país ainda enfrente sérios problemas referentes às desigualdades sociais, à vulnerabilidade do nosso sistema de telecomunicações, pode-se dizer que a equipe praticou, com propriedade, a gestão democrática e em rede, no âmbito do programa. Nos diálogos mantidos pelos atores envolvidos na gestão do programa foi possível identificar ações e atitudes que denotaram a apropriação e a prática dos princípios da gestão democrática.

Também verificamos que ocorreu a gestão com tecnologias, visto que estas, no caso a plataforma selecionada, foi a base para a realização dos cursos. Por outra parte, percebeu-se o esforço no tocante à gestão das tecnologias, de imprescindível domínio por parte dos atores com relação ao uso, assim como para a viabilização da gestão em rede, assumindo, desse modo a atualidade no tocante a configuração desse novo paradigma societal.

REFERENCIAS

AIRES, Carmenísia Jacobina. **Módulo VI: Planejamento e Gestão Escolar**. Universidade de Brasília, 2009a. 66 p.

_____, Carmenísia Jacobina; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. *Gestão na educação a distância*. In: **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 233-260.

_____. **Gestión Escolar y Nuevas Tecnologías en el Sistema Público de Enseñansa**. Tesis Doutoral, Universidad Nacional de Educación a distancia, Facultad de Educación, 2009b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei no. 9.394 de 20/12/1996 e atualizações.

Castells, M. (1997): **La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura**. Volumen 1,2 e 3. Alianza Editorial, Madrid.

_____. (2001) **La Galaxia Internet**. Traducción Raúl Quintana, Plaza & Janés Editores, S.A., Barcelona, España.

CEBRIÀN, J. L (1998): **La Red**. Santillana, S. A. Taurus, Madrid.

KENSKI, Vania Moura. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MANCINI, A. E. (1999): *A Revolução das Redes: a colaboração solidária como alternativa pós-capitalista à globalização atual*. Petrópolis: Vozes.

NADAL, M. R. (2005): “La base tecnológica de la sociedad del conocimiento” En: *Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. CASDEVALL, I. T. REQUENA, J. V. (coord). Editorial UOC, Barcelona.

PARO, V. H. (1986): *Administração Escolar: Introdução a Crítica*. SP: Cortez.

PEREIRA, Eva Waisros e MORAES, Raquel de Almeida. *História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil*. In: **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p 65-89.

RAMONET, I. (1997): *Un Mundo sin Rumbo: crisis de fin de siglo*. Editora Deabte, Madrid.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Trad. Marília Fonseca. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

TAYLOR, F. W. (1978): *Princípios de administração científica*. 7ed. Sao Paulo, Atlas.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Básico 2007: Graduação Licenciatura em Pedagogia e Especialização Formação de Professores para a Educação online**. Brasília: Faculdade de Educação/UnB, 2007.

HISTÓRICO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS

Evania Martins Guerra

Universidade Federal do Ceará- UFC.

Pró-reitoria em Pesquisa e Pós-Graduação.

Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Curso de Especialização em Educação e Direitos Humanos.
Sobral- CE.

Daniel Santos Braga

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.

Departamento de Ciências Aplicadas à Educação.
Belo Horizonte- MG

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma abordagem historiográfica sobre a implantação dos direitos educacionais nas Constituições Federais Brasileiras desde a nossa primeira Constituição outorgada em 1824, período monárquico vigente, abrangendo as demais Constituições até a denominada Constituição cidadã de 1988. Anterior à explanação desse percurso histórico se faz necessário apresentar o processo formativo e evolutivo dos Direitos Humanos, processo compreendido em quatro gerações específicas denominadas de direitos naturais /civis, direitos políticos e direitos sociais e de direitos de solidariedade. Com essa temática objetivamos analisar o percurso histórico da inserção desses direitos no que

concerne à educação nas sete Constituições Federais vigentes ao longo da experiência política nacional, assim como a Emenda Constitucional de 1969 e as implicações da concessão desses direitos para a sociedade. Partindo desse processo analítico o trabalho abordará as Constituições em seus diversos contextos históricos e abordará as diferentes composições de textos constitucionais relativos à questão da educação, ressaltando que em algumas Constituições é perceptível o retrocesso no reconhecimento do direito à educação, enquanto em outras observamos conquistas importantes para a democratização da educação no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Direitos humanos. História. Constituições.

HISTORY OF EDUCATIONAL RIGHTS IN THE BRAZILIAN FEDERAL CONSTITUTIONS.

ABSTRACT: This work presents a historiographic approach on the implementation of educational rights in the Brazilian Federal Constitutions since our first Constitution granted in 1824, a monarchical period in force, covering the other Constitutions until the so-called Citizen Constitution of 1988. Before the explanation of this historical route is made It is necessary to present the formative and evolutionary process of human rights, a process comprised of four

specific generations called natural / civil rights, political rights and social rights and solidarity rights. With this theme we aim to analyze the historical course of the insertion of these rights with regard to education in the seven Federal Constitutions in force throughout the national political experience, as well as the Constitutional Amendment of 1969 and the implications of granting these rights to society. Starting from this analytical process, the work will approach the Constitutions in their different historical contexts and will approach the different compositions of constitutional texts related to the issue of education, emphasizing that in some Constitutions the retrocession in recognizing the right to education is noticeable, while in others we observe important achievements for the democratization of education in Brazil.

KEYWORDS: Education. Human rights. History. Constitutions.

1 | INTRODUÇÃO

O direito à educação, garantido explicitamente no texto da Constituição Federal de 1988 (CF 88), dever compartilhado do Estado e da família, é relativamente recente na história do Brasil. Ao longo dos diferentes textos constitucionais do país é possível se estabelecer avanços e retrocessos quanto à garantia desse Direito Social. Se em alguns períodos a educação estava legalmente constituída, em outros, ela não era garantida na forma da lei.

Partindo desse processo analítico, este trabalho investigará as Constituições Federais Brasileiras em seus diversos contextos históricos e analisará as diferentes composições de textos constitucionais relativos à questão da educação. Essa abordagem permitirá ressaltar as nuances e contradições dos textos constitucionais, assim como as tensões sociais subjacentes a eles.

Para cumprir o objetivo proposto, este artigo será dividido em duas partes além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discutirá a constituição do direito à educação como um Direito Humano e Social no contexto brasileiro, bem como será analisada as configurações da educação nas Constituições brasileiras desde a Carta Magna Imperial (1824) até a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 no período da vigência da Ditadura civil-militar no Brasil. A segunda parte traz uma análise específica sobre o direito à educação e seus desdobramentos incorporados na atual Constituição Cidadã (1988).

2 | A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO DIREITO SOCIAL NO BRASIL.

O direito à educação pode ser inserido em um contexto maior, como parte do processo de desenvolvimento histórico dos Direitos Humanos. Essa trajetória compreende quatro gerações específicas (também chamadas “ondas”) de direitos naturais/ civis, direitos políticos, direitos sociais e o direito de Solidariedade (BRASIL,

2013). O direito à educação insere-se nessa terceira geração, sendo, portanto, um Direito Social.

O ponto de partida da discussão dos Direitos Humanos pode ser encontrado na Revolução Francesa de 1789 quando em 26 de agosto do mesmo ano foi votada pela Assembleia Nacional a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) com seus dezessete artigos. A importância desse texto do século XVIII é a de que o mesmo serviu de base para os futuros documentos que viessem a tratar dos Direitos Humanos. Sendo assim, a DDHC serviu de inspiração para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1948.

Na história ocidental, a concepção de Direitos Humanos é relativamente recente. Surgiram em tempos distintos e com a perspectiva de alternativa para garantir as condições necessárias para os indivíduos gozarem da vida humana com plenitude.

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros (BRASIL, 2013).

O direito à educação como Direito Social no Brasil também é bastante recente e apresenta um histórico variante. Em determinadas Constituições esse direito está muito restrito a uma parcela de indivíduos, desconsiderando outros e não havendo a real democratização da educação, bem como a não formação de sujeitos ativos de direitos. Entretanto, em outros textos constitucionais há um avanço perceptível no qual visualizamos as políticas públicas destinadas à educação. A educação pode ser compreendida como um Direito que vai muito além de uma educação formal.

Educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares (SADER, 2007, p.80).

De acordo com Fernandes e Paludeto (2010), seria a educação, como um Direito Social, que promoveria uma prática libertária e reflexiva e com isso traria a conscientização que o indivíduo é o sujeito de direitos e que deveria tomá-los para si. A educação como Direito Humano não asseguraria somente o acesso do aluno à escola, mas garantiria condições de sua permanência e conclusão da educação básica. Garantir estrutura física e de formação dos professores para transmitir uma educação de qualidade que também é dever do Estado e direito do indivíduo. A educação sendo direito por si mesmo nos possibilitaria o acesso a outros direitos. É a educação que promoverá o desenvolvimento e as potencialidades, ao mesmo tempo em que valoriza e respeita os diferentes grupos sociais que muitas vezes são excluídos do processo.

A atual Constituição Brasileira trouxe os mecanismos que garantem o direito à educação como um Direito Social. Entre tais mecanismos destacamos o que garante o ensino gratuito; a universalização progressiva da 3ª etapa da Educação básica, ensino

médio; ainda trata de questões referentes à inclusão quando dispõe sobre o atendimento educacional aos portadores de deficiência no ensino regular, preferencialmente, e não esquece a abordagem da questão da educação infantil, 1ª etapa da educação básica, na qual inclui o ensino para crianças a partir dos 03 anos de idade.

Segundo Cury (2002), a cidadania enfrenta muitos desafios em busca de espaços para atuações. Ainda de acordo com o mesmo, o direito à educação escolar é um desses espaços que estará sempre na atualidade. Para o autor, na contemporaneidade, é praticamente impossível existir um país que não traga garantido em seus textos legais o acesso à educação básica pelos seus cidadãos.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. (CURY, 2002, p. 247).

Visto que a educação escolar é uma dimensão básica da cidadania e este princípio é primordial para a prática de políticas públicas visando à participação de todos nos mais diversos espaços possíveis, sejam eles sociais ou/e políticos. “Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p.246).

A primeira fase da história educacional no Brasil vai da chegada dos Portugueses até as reformas pombalinas e foram marcadas pelo protagonismo da Companhia de Jesus na oferta da instrução. Segundo Saviani (2007) a educação jesuíta tinha como base a formação religiosa, a qual era fruto da contrarreforma católica. Com a expulsão desse grupo durante as reformas do Marquês de Pombal (1750-1777), o Estado assume, pela primeira vez, a educação. Porém, é só na Constituição Imperial de 1824, já no contexto da independência, que a educação entrará definitivamente na agenda política nacional.

A Carta Magna, outorgada, de 1824 trouxe as seguintes informações sobre a educação como um Direito Social. A instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, porém, restringia o acesso a esse direito quando uma parcela da sociedade, negros e escravos estava excluída dessa categoria. Nessa mesma Carta Magna trazia também a questão da criação de colégios e Universidades nos quais seriam ensinados assuntos referentes às ciências, letras e artes.

Em 15 de Outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou o que ficou sendo a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil. Essa Lei estabeleceu que deveria existir escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos no território. Ao mesmo tempo, essa Lei estabelecia que os “salários” dos Professores eram definidos pelos presidentes de província; caso os professores não tivessem formação para lecionar deveriam providenciar o mais rápido possível e as próprias custas. Os conteúdos também eram definidos por esta Lei.

Entre os conteúdos estavam os princípios da moral e da doutrina católica apostólica romana, entre outros.

Percebe-se que a educação na época imperial não trazia possibilidades de reflexões e criticidade aos alunos e muito menos uma democratização do ensino. A educação já se configurava como um Direito Social garantido pela Constituição vigente na época, mas não tinha abrangência total e não trabalhava a formação de um cidadão ativo para exercer seus direitos. O que se pode perceber é que a presença do Estado na educação durante o período imperial era pouco perceptível. A sociedade da época era escravagista e autoritária. A educação atendia uma minoria responsável por controlar as demais gerações. Pela Lei, a educação primária seria para todos, mas não se concretizava na prática.

Como nos diz Cury (2002), a educação primária no Brasil seria proibida aos negros escravos, aos índios e as mulheres. Esses grupos sofreram vários obstáculos para conquistarem seus direitos, isso tudo em decorrência de uma visão discriminatória em relação ao gênero, a classe social e a etnia.

Segundo Nascimento (2006), no final do Império não havia muitas instituições escolares. Alguns Liceus nas capitais, alguns colégios particulares. Também havia alguns cursos superiores que garantiam a formação de algumas profissões, por exemplo: médicos, advogados e jornalistas. De acordo com a mesma, havia um abismo educacional muito intenso na educação imperial do Brasil.

A primeira Constituição republicana (1891) foi promulgada. Além de variados temas tratados nessa Carta Magna a educação vem como uma nova configuração, apesar de poucas mudanças. Em seu artigo 35 trazia informações sobre a educação dizendo que o desenvolvimento das letras, artes e ciências deveriam ser incentivados em todo o país. Além de definir como competência do Congresso, mesmo que não fosse exclusivamente sua função, a criação de instituições de ensino superior e secundários nos estados e prover a instrução secundária no distrito federal.

Essa Constituição não trazia muitas mudanças em relação ao aspecto do direito à educação, pois não havia garantias ao livre acesso e gratuidade do ensino. O país era caracterizado por uma estrutura social predominante agrária, bem como por um sistema político marcado pelo sistema oligárquico. Isso dificultava a ocorrência de modificações no que se refere ao direito à educação, visto que tais mudanças colocaria em risco a manutenção do status quo.

Após 43 anos, mais uma Constituição foi promulgada no Brasil. Seu contexto de formação foi o período de 1930 a 1945, conhecido como a Era Vargas. Nele, o governo central do Brasil foi exercido por um único mandatário, Getúlio Vargas, que inicia seu mandato com um golpe de Estado depondo o então presidente Washington Luís em 1929. A primeira fase é denominada governo provisório (1930-1934). Em 1934, Vargas é eleito indiretamente e inicia o período democrático, constitucional, legalista. É nesse período que a Constituição de 1934 é promulgada.

A terceira Carta Magna do País foi posta em vigor em 16 de julho de 1934. Essa

Constituição trouxe mudanças significativas para a área educacional sendo que uma das suas primeiras definições foi atribuir como competência à União traçar as diretrizes da educação nacional. O Estado teria a importante função de traçar segmentos direcionados para promover e desenvolver a mesma. Em seu art. 148 traz como competência da União, dos Estados e dos Municípios promover o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral.

No artigo 149 atribui a educação como um direito de todos e dever do Estado, da família e poderes públicos. O objetivo ainda estava muito focado a uma visão econômica, mas já delineava a valorização de outros aspectos da vida do indivíduo, por exemplo, a consciência da solidariedade humana. Outra medida importante desse período foi o estabelecimento, pela União, de um Plano Nacional da Educação (PNE) responsável por definir metas e outras atribuições relativas à educação nacional.

A CF de 1934 trazia algumas novidades em relação à educação. Entre elas podemos destacar que o ensino primário integral seria gratuito e exigido frequência obrigatória o qual se estendia aos alunos adultos; a tendência era implantar a gratuidade do ensino após o primário objetivando oferecer mais acessibilidade, além de trazer o ensino religioso como facultativo este deveria ser ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno.

De acordo com Cury (2002), a instrução primária se tornar pública como uma função e dever do Estado trazia uma finalidade que perpassava o campo do intervencionismo inicial desse Estado e impulsionava o indivíduo a obter o autocontrole e pudesse se autogovernar como um sujeito dotado de liberdade e capacidade para participar de uma sociedade de pessoas autônomas. Ainda de acordo com o mesmo

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. (CURY, 2002, p.248)

Outro ponto importante dessa Constituição é no que diz respeito aos investimentos direcionados ao desenvolvimento da educação nacional. Em seu artigo 156 atribui à União e aos Municípios a responsabilidade de aplicar valores correspondentes a nunca menos de dez por cento (10%), enquanto que os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento (20%) da renda resultante dos impostos.

No entanto, esse período de democracia e de conquistas sociais e políticas será substituído pelo início de um governo marcado pela censura, ausência de democracia e cerceamento de liberdades, pois a partir de 1937 iniciará no Brasil o chamado Estado Novo com outro golpe de Estado por Vargas. É nesse contexto que a quarta Constituição brasileira será outorgada.

Analisando a Constituição de 1937 à época do Estado Novo, a mesma traz alguns aspectos importantes a serem mencionados no que se refere à educação como Direito Social. A Carta Magna posta em vigor na data de 10 de novembro de 1937 trazia em seu art. 15 como competência privativa da União a fixação das bases e diretrizes que

deveriam nortear tanto a formação física quanto a intelectual e moral da criança e dos jovens.

O texto deixava claro que a educação não era dever apenas do Estado. Portanto, as famílias poderiam matricular seus filhos em instituições particulares, desde que pudessem custear essa educação particular. Ao mesmo tempo deixa perceptível, em seu art. 129 que para as crianças e os jovens que não puderem pagar essa educação a União, Estados e municípios deverão assegurar tal direito nas instituições públicas de ensino em todos os seus graus. Sobre essa questão, o art. 130 complementa dizendo que aqueles que pudessem pagar uma contribuição, modesta, mensal para a caixa da escola em forma de solidariedade para com aqueles que não tinham essa condição. Isso, mesmo que a CF vigente trouxesse o ensino primário como obrigatório e gratuito.

Essa Carta Magna atribuía à família o dever de prover a educação integral dos seus filhos. Seria essa instituição social quem primeiro teria esse dever. Além da colaboração do Estado de modo principal ou subsidiário. Vejamos o que dizia o art. 127 sobre a questão.

(...) O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação de sua prole. (DAVIES, 2010, P. 269).

Segundo Cury (2002), a educação seria, em princípio, dever do governo proporcionar ao povo, mas ao mesmo tempo também seria dever desse governo impor obrigação legal aos pais para darem a instrução elementar aos filhos.

Após quinze anos no poder, Vargas sofre um golpe de Estado e em 1945 deixa o comando central do País, marcando o fim do Estado Novo. O país estava saindo do centralismo e autoritarismo. O novo período que virá será marcado pela redemocratização. A partir de 1946 começa a vigorar no Brasil um período que caracteriza, politicamente, o país com os governos populistas. O primeiro populista da República democrática será Eurico Gaspar Dutra.

Logo em 1946 é promulgada uma nova Constituição Federal. Em relação à educação essa Carta Magna trouxe alguns pontos sobre o direito a instrução, deveres do Estado, as competências de cada esfera e os recursos destinados ao investimento na educação nacional. Assim como as anteriores, essa Constituição trouxe o ensino primário como obrigatório e gratuito para todos, bem como este sendo ofertado na língua nacional, ou seja, as populações indígenas, por exemplo, não foram levadas em consideração na organização dos sistemas de ensino.

Além disso, trouxe a educação na perspectiva de direito de todos e sendo esta ofertada, além da escola, no lar. Sendo este ensino de responsabilidade dos poderes públicos, mas não extinguindo a iniciativa privada de quem pudesse arcar com tais gastos. Tal educação seria baseada nos ideais de solidariedade humana e princípios da liberdade. Até mesmo porque a Carta Magna, como já fora mencionada, era

democrática.

Uma importante conquista no direito à educação garantindo por esta Constituição foi ao que se refere abrangência do ensino para os adultos, ou seja, o que atualmente chamamos de EJA (Educação para Jovens e Adultos) garantido no seu Art. 170.

Os anos de democracia vão desaparecer do cenário nacional na década de 1960. A ditadura civil - militar brasileira vai passar a vigorar a partir de 1964 e permanecerá até 1985. Nesse período as liberdades foram abolidas e a censura instalada. A Constituição democrática de 1946 foi substituída por uma autoritária.

Em 24 de janeiro de 1967 uma nova Carta Magna fora outorgada. A referida Constituição foi “substituída” pela Emenda Constitucional de 1969 (EC/69) onde os Atos Institucionais (AIs) tinham tanto poder quanto uma Constituição.

Sobre a educação como Direito garantido o Art. 168 trazia

“A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” (DAVIES, 2010, p. 273).

De modo geral, a educação no período da ditadura militar no Brasil se caracterizou por ser uma educação muito mais voltada para o cenário tecnicista, do mundo do trabalho. Não estava voltada para um ensino que despertasse a consciência crítica do sujeito, visto que estávamos em um período de cerceamento de liberdades. O ideal não era formar cidadãos críticos, mas, mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Segundo Cury (2002), uma medida importante em 1967 foi a mudança da quantidade de tempo de duração do ensino fundamental, ou primário, o qual desde 1934 estava garantido como direito, passou de 4 para 8 anos obrigatórios. Este ensino é obrigatório e gratuito indo dos sete aos quatorze anos e aqueles que não tiveram acesso a tal modalidade no tempo adequado poderá recorrer à justiça e garantir esse direito. Não apenas o ensino primário era gratuito, o nível médio e superior também poderia ser desde que provasse falta de recursos.

3 | A CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988 E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL.

A Carta Magna de 1988 foi promulgada no contexto de redemocratização. Os vinte e um anos de regime militar cercearam muitos direitos e liberdades e logo após o fim desse regime os movimentos pro-democracia ganharam destaque. Como já mencionamos antes, foi no contexto pós-regime militar que a luta pelos Direitos Humanos, no Brasil, ganhou maior ênfase.

Direitos Humanos como o Direito Político e Social vieram a ser expressos de modo mais abrangente na Carta Magna de 1988. Foi nesta Constituição que vários grupos sociais passaram a ter os mesmos direitos que outros grupos já tinham.

Para Cury (2002), o direito à educação, declarado em lei, é bem recente. O mesmo remonta do final do século XIX e início do XX. Entretanto, para o autor esse direito conquistado não está dissociado das lutas sociais e políticas que marcaram cada período.

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais ora como síntese dos três direitos assinalados os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. (CURY, 2002. P.254).

No que tange o direito à educação o novo texto constitucional trouxe muitos avanços em relação às Cartas anteriores. O intervalo entre os artigos 205 ao 214 tratam de modo peculiar sobre esse tema da educação. No art. 205 traz o Estado e a família como responsáveis por oferecer esse direito, que é de todos. O objetivo desta educação será o desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o mundo do trabalho e também para exercer sua cidadania.

Os artigos seguintes tratam de questões importantes sobre os moldes que essa educação deve ser ofertada. Um destaque para o art. 206 que versa sobre isso, o qual diz que a educação deve ser baseada em princípios do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. As pessoas têm o direito à escola, ao acesso, mas também devem ser ofertadas as condições para sua permanência. O aluno tem a liberdade de aprender e o saber e a arte devem ser divulgados. O ensino deve ser ofertado gratuitamente pelas instituições públicas, mas não proíbe a coexistência de instituições privadas.

A Constituição Cidadã traz, em seu Art. 208, o dever do Estado de ofertar a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive para aqueles que não cursaram esses níveis na idade adequada.

Além dos níveis fundamental e médio, o mesmo artigo, no seu inciso IV modificado pela Emenda Constitucional de nº 53 de 2006 traz que a educação infantil deverá ser ofertada em creches e pré-escolas às crianças com até 05 (cinco) anos de idade. A oferta da educação às crianças pelo Estado visa o cumprimento de uma formação que garanta a prática do exercício da cidadania. “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva” (CURY, 2002, p.249).

A CF de 88 aborda o direito daqueles que não puderem estudar no período diurno, podendo ingressar no período noturno. Também ratifica a questão do direito ao ensino na rede regular, preferencialmente, para alunos com deficiências. A nossa mais nova Carta Magna traz, portanto, o ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo. Em relação ao caráter público subjetivo do direito ao ensino, Cury o analisa como um princípio amparado pelo caráter de base do mesmo e por sua orientação finalística.

É possível perceber uma mudança importante em relação ao respeito a alguns grupos sociais no que se refere ao direito à educação. Nesta Constituição ela afirma que o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, mas assegura a utilização das línguas maternas às comunidades indígenas. Isso demonstra um respeito aos povos com sua cultura particular, visto que somos um povo marcado pela heterogeneidade, pela diferença, porém, a igualdade é um princípio da luta pelo fim da discriminação e dos privilégios de etnia, religião ou de crença como nos diz Cury.

A Constituição Cidadã trouxe, juntamente com a lei própria que rege a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 20 de dezembro de 1996) garantias a esse Direito Social que é a educação. A lei que garante o acesso à educação como um Direito Social foi fruto de lutas por democracia, lutas que acompanham o contexto histórico e sócio/cultural de cada país. O avanço que percebemos da educação escolar foi fruto de tais lutas por igualdade de oportunidades ou ainda de condições sociais.

“(…) a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo.” (CURY, 2002, p. 261).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho não se pretende esgotar as possibilidades de estudos sobre a temática, mas entender o processo histórico percorrido pelos Direitos Humanos até a nossa contemporaneidade, bem como a conquista dos Direitos Sociais, visto que o direito à educação está inserido nesse âmbito.

Analisaram-se as Constituições Federais Brasileira na perspectiva do direito à educação. Fez-se um percurso histórico de cada uma delas. Explanou-se sobre aspectos fundamentais das conquistas desse direito que desde o século XIX está expressamente nos códigos legais do país. Buscou-se fazer a análise das características de cada Carta Magna, as mudanças e permanências em cada uma delas, dos principais artigos e, além disso, fez-se uso de um referencial teórico que aborda tais questões.

O que se pode constatar do que foi explanado nesse trabalho é que as lutas empreendidas por alguns países para obter esse Direito Social perpassa a conjuntura social do local. O direito ao ensino, de início, primário e a posterior luta pela universalização de todos os níveis da educação abrange não apenas o Direito Social, mas incorpora os demais direitos, os políticos e civis.

O Brasil, desde o Império, trouxe o direito à educação em sua Constituição, mas de modo restritivo a alguns grupos. As Cartas Magnas subsequentes trarão em seus textos complementos, permanências e mudanças. De todas elas a mais abrangente quanto a isso foi a de CF de 88. Aos poucos foi se configurando a educação como um direito de todos. Um direito não só do homem, da classe mais abastada, do branco, do

liberto, mas um direito da criança, do adolescente, do adulto, dos deficientes. Um direito do indivíduo e um dever do Estado e da família. Um direito público subjetivo expresso em vários artigos da Constituição e na lei específica que regimenta a educação básica nacional do país.

As mudanças foram várias e as mesmas estão inseridas em contextos diferentes. A luta pelos Direitos Humanos não é recente. No Brasil isso foi aprofundado pós-regime antidemocrático. Importante salientar que a inserção da educação como um Direito Social visa ir além do caráter cognitivo que é ensinado nas escolas. O objetivo dessa educação é formar cidadãos críticos, reflexivos e ativos na sociedade, capazes de conhecer, questionar e mudar a realidade na qual vive. A educação vista como instrumento de socialização, cidadania, liberdade, igualdade, justiça e de democratização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DAVIES, Nicholas. A Educação nas Constituições Federais e em suas emendas de 1824 a 2010 In: **Revista HISTEDBR On-line Documento**, Campinas, n.37, p.266-288, mar.2010 - ISSN: 1676-2584.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: Desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.30,n.81, p.233 -149, mai.-ago.2010. Disponível em: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; O império e as primeiras tentativas de Organização da educação nacional (1822-1889). **HISTEDBR (1986 - 2006)** - Faculdade de Educação – UNICAMP.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associado, 2007.

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 978-85-7247-479-5

