

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 6

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Éverton Nery Carneiro
(Organizadores)



Atena
Editora

Ano 2020

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 6

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Éverton Nery Carneiro
(Organizadores)



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 6 [Recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Éverton Nery Carneiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-050-6 DOI 10.22533/at.ed.506201805</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Catarino, Elisângela Maura. III. Carneiro, Éverton Nery.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Caríssimos leitores, o e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 6”, contém histórias, relatos de experiências e de investigações desenvolvidas em vários contextos de formação científica. A diversidade de autores e de suas áreas de atuação colaboraram para a construção de um processo plural e múltiplo de pensar. Organizado em dois eixos temáticos, traz discussões que perpassam pelos pressupostos teórico-metodológicos, dando visibilidade a estudos e resultados de práticas, nas seguintes dimensões: (i) Educação entre as políticas e confabulações sociais – uma seção composta por 11 artigos que endossam a reflexão sobre políticas públicas e políticas educacionais, a partir dos seguintes liames – Interdisciplinaridade no meio acadêmico; Metodologias ativas na formação continuada de docentes; O cuidar e o educar na Educação Infantil; O estudante surdo/aproximações iniciais; Política educacional; Programa escola do amanhã x IDEB; Perfil políticos de estudantes de jornalismo do Centro-oeste do Brasil; Políticas Educacionais-breves reflexões; Políticas públicas-FUNDEB; PMBA x Escola-cidadania; Ensino religioso na rede pública municipal-Vila Velha ES. (ii) A proeminência da educação em contextos sociais - nessa seção a educação em diálogo com as tramas sociais se materializa nos discursos que trazem marcas e identificação da complexidade do cotidiano brasileiro; por esses discursos perpassam as seguintes ideias - Interações entre Universidade e Escola; Metodologias Participativas; Pedagogo e concursos públicos; Ser professor na/para Educação Inclusiva; Serviço social/profissionais híbridos; Atuação docente; As interações sociais para a prevenção e combate ao bullying; Potencial de fitorremediação; Saúde pública/Educação Ambiental; Residência Pedagógica; Escola sem partido.

Portanto, este é um e-book que abrange e diversifica discussões no tripé – Educação-Política-Trama Social, organizado em 24 textos que poderão colaborar para a formação de estudantes, desenvolvimento profissional de professores que dialogam e/ou têm pretensão de aprofundarem-se sobre as temáticas discutidas.

Marcelo Máximo Purificação

Filomena Teixeira

Cláudia Denís Alves da Paz

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS E AS CONFABULAÇÕES SOCIAIS

CAPÍTULO 1	1
INTERDISCIPLINARIDADE NO MEIO ACADEMICO: UM CIRCUITO DE AÇÕES EDUCATIVAS NOS MUSEUS DA UFU	
Amanda Patricia Tagliaro Humberto Torres Gonzales	
DOI 10.22533/at.ed.5062018051	
CAPÍTULO 2	9
METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Aline Pinto Amorim Cherini Dulcileia Marchesi Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5062018052	
CAPÍTULO 3	23
O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Karin Débora Rodrigues Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.5062018053	
CAPÍTULO 4	32
O ESTUDANTE SURDO E A RECEPÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES INICIAIS	
Edson Teixeira de Rezende Geraldo Balduino Horn Sueli Fatima Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.5062018054	
CAPÍTULO 5	47
O PAR COMO MECANISMO DE POLÍTICA PÚBLICA NA LITERATURA DA POLÍTICA EDUCACIONAL	
Jacqueline Nunes Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.5062018055	
CAPÍTULO 6	59
O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: ORIGENS, IMPLANTAÇÃO E OS RESULTADOS NO IDEB	
Luiza Alves de Oliveira Jairo Campos dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5062018056	
CAPÍTULO 7	76
PERFIL POLÍTICO DE ESTUDANTES DE JORNALISMO – UMA ANÁLISE DE TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	
Antonia Alves Pereira Rosana Alves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5062018057	

CAPÍTULO 8 91

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVES REFLEXÕES

Welton Rodrigues de Souza

DOI 10.22533/at.ed.5062018058

CAPÍTULO 9 100

POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O FUNDEB

Vanessa de Aguiar Oliveira Laja

Elisabeth dos Santos Tavares

Michel da Costa

DOI 10.22533/at.ed.5062018059

CAPÍTULO 10 111

PROJETO UM CAMINHAR PARA A CIDADANIA: DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA RELAÇÃO PMBA E ESCOLA

Luciano Araújo Lima

Aline Maria da Conceição de Jesus

DOI 10.22533/at.ed.50620180510

CAPÍTULO 11 113

RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS, TÉCNICAS E SOCIOCULTURAIS DO ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

Alexandre Camelo Tavares

Ivani Coelho Andrade

DOI 10.22533/at.ed.50620180511

A PROEMINÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIAIS

CAPÍTULO 12 120

INTERAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: PROPOSTAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INOVADORES

Camila de Barros Rodenbusch

Fernanda Fátima Cofferi

Sheila Caroline Saviczki

Bettina Steren dos Santos

Lorena Machado do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.50620180512

CAPÍTULO 13 131

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS: AVALIANDO À APRENDIZAGEM

Marta Fuentes-Rojas

Priscilla Perla Tartarotti Von Zuben Campos

DOI 10.22533/at.ed.50620180513

CAPÍTULO 14 143

O LUGAR DO PEDAGOGO NÃO ESCOLAR NOS EDITAIS (2010-2019) DE CONCURSOS PÚBLICOS NO DISTRITO FEDERAL

Francisco Thiago Silva

Danilo Nogueira de Souza Pugas

Edna Mara Correa Miranda

DOI 10.22533/at.ed.50620180514

CAPÍTULO 15 159

O PENSAR, O SENTIR E O AGIR DOCENTE NA TRANSFORMAÇÃO DO SER PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcia Raika e Silva Lima

DOI 10.22533/at.ed.50620180515

CAPÍTULO 16 169

O SERVIÇO SOCIAL E A DIMENSÃO DA LINGUAGEM: “NOVOS DESAFIOS PROFISSIONAIS NO ENSINO HÍBRIDO”

Geni Emília de Souza

Elisangela Pereira de Queiros Mazuelos

Anderson Barros da Silva

Kelly Cristina Coutinho

DOI 10.22533/at.ed.50620180516

CAPÍTULO 17 184

OS DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO MÉDIO

Sandra Papadopulos

DOI 10.22533/at.ed.50620180517

CAPÍTULO 18 188

IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO INCENTIVO AS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA A PREVENÇÃO E COMBATE AO *BULLYING*

Oliria Maria Palitot da Costa Pessoa

Fábio Ricardo Martins Pessoa

Luana Palitot da Costa Pessoa

José Willames Pereira da Costa Filho

Maria Dilma Costa de Sousa

Lucas Costa Batista

DOI 10.22533/at.ed.50620180518

CAPÍTULO 19 201

POTENCIAL DE FITORREMEDIAÇÃO DO AZEVÉM E CORNICHÃO EM SOLOS CONTAMINADOS COM IMAZAPIR + IMAZAPIQUE

Beatriz Wardzinski Barbosa

Kellyn Klein

Mirla Andrade Weber

DOI 10.22533/at.ed.50620180519

CAPÍTULO 20 209

QUALIDADE EM SAÚDE PÚBLICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

Leidy Dayane Paiva de Abreu

Francisco Bruno Monte Gomes

Lívia Alves de Souza

Erandir Cruz Martins

Francisca Emanuela Paiva de Abreu

Petronio Silva de Oliveira

Maria Magnólia Batista Florêncio

José Laécio de Moraes

Francisco Evanildo Simão da Silva

DOI 10.22533/at.ed.50620180520

CAPÍTULO 21	221
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES ACERCA DA ESTRUTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL	
<p> Marciele Gomes Rodrigues Thalita Brenda dos Santos Vieira Letícia de Andrade Ferreira Raiane de Brito Sousa Rayane Erika Galeno Oliveira Marcos Jadiel Alves </p>	
DOI 10.22533/at.ed.50620180521	
CAPÍTULO 22	232
TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA VERSUS “ESCOLA SEM PARTIDO”: EDUCAR PARA ÉTICA E CIDADANIA COMO ALTERNATIVA AO Esvaziamento da Esfera Pública	
<p> Rafael Britto de Souza Claudia Teixeira Gadelha Isabella Nunes de Albuquerque Vicente Thiago Freire Brazil Alison Peterson Alves de Matos Francisco Edineudo Sousa Ferreira Rodrigo Raimar Andrade Leite </p>	
DOI 10.22533/at.ed.50620180522	
CAPÍTULO 23	241
UMA REFLEXÃO SOBRE A AUTODECLARAÇÃO DA SEXUALIDADE A PARTIR DA VISÃO DE FUTUROS PROFESSORES	
<p> Joseanne Aparecida Maramaldo Levi José Gregório Viegas Brás </p>	
DOI 10.22533/at.ed.50620180523	
CAPÍTULO 24	250
EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	
<p> Marcelo Máximo Purificação Nélia Maria Pontes Amado </p>	
DOI 10.22533/at.ed.50620180524	
SOBRE OS ORGANIZADORES	259
ÍNDICE REMISSIVO	260

INTERDISCIPLINARIDADE NO MEIO ACADEMICO: UM CIRCUITO DE AÇÕES EDUCATIVAS NOS MUSEUS DA UFU

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 03/02/2020

Amanda Patricia Tagliaro

Instituto de Artes/ Universidade Federal de
Uberlândia - Uberlândia/MG
amandatagliaro@outlook.com
<http://lattes.cnpq.br/6820181718868187>

Humberto Torres Gonzales

Instituto de Artes/ Universidade Federal de
Uberlândia - Uberlândia/MG
humbertotorres17@live.com
<http://lattes.cnpq.br/2700632907290788>

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade apresentar e discutir acerca das possibilidades interdisciplinares no ensino de Artes e demais áreas do conhecimento a partir de oficinas realizadas em quatro museus universitários da Universidade Federal de Uberlândia por meio do projeto Circuito de Museus da UFU, desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado IV da graduação de licenciatura em Artes Visuais do IARTE/UFU. São discutidas ao longo do artigo, questões ligadas à elaboração, execução, divulgação e registro do projeto, com um enfoque na contextualização da oficina como recurso

metodológico que lineariza as relações entre os oficinairos e participantes, refletindo sobre como a experiência torna-se significativa para a formação de futuros arte-educadores, ao ressignificar espaços de ensino alternativos e seu respectivo contexto de inserção.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Estágio Supervisionado; Interdisciplinaridade; Museus; Relato de Experiência.

INTERDISCIPLINARITY IN THE ACADEMIC FIELD: A CIRCUIT OF EDUCATIONAL ACTIONS AT MUSEUMS OF UFU

ABSTRACT: This paper aims to present and discuss the interdisciplinary possibilities in the teaching of Arts and other areas of knowledge from workshops held in four university museums at the Federal University of Uberlândia through the UFU Museum Circuit project, developed in the Supervised Internship IV subject of the undergraduate degree in Visual Arts at IARTE / UFU. Issues related to the preparation, execution, dissemination and registration of the project are discussed throughout the article, with a focus on the contextualization of the workshop as a methodological resource that linearizes the relationships between workshop developers and participants, reflecting on how the experience

becomes significant for the formation of future art-educators, by reframing alternative teaching spaces and their respective context of insertion.

KEYWORDS: Arts; Supervised Internship; Interdisciplinarity; Museums; Experience Report.

CONTEXTO DO RELATO

O Instituto de Artes (IARTE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma unidade acadêmica que oferece a formação de nível superior em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro nas modalidades de bacharelado e licenciatura. Parte do currículo de disciplinas das graduações em licenciatura, são ocupadas por uma carga horária dedicada ao estágio supervisionado. O relato de experiência aqui descrito foi realizado no âmbito da licenciatura em Artes Visuais. Em acordo com TAGLIARO *et al* (2019):

Como previsto no projeto pedagógico da graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia aprovada em 2007 pelo conselho de curso, em conformidade ao inciso II do Art. 1º da resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, as modalidades de licenciatura devem incluir em sua matriz curricular, no mínimo 400 horas de estágio curricular supervisionado. A referida carga horária, em nosso contexto, é distribuída ao longo da graduação em quatro disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica: Estágio Supervisionado I, II, III e IV, respectivamente. Cada uma destas, contempla a observação e mediação no ensino de artes em um referido ambiente formal ou não-formal de ensino.

De modo geral, como descrito acima os estágios supervisionados se dividem em quatro semestres e quatro objetivos: os dois primeiros são voltados para a educação básica, propondo o acompanhamento à aulas do ensino infantil, fundamental ou médio de redes escolares públicas ou particulares; o terceiro estágio propõe uma relação da arte em função da comunidade através de ações artísticas, deixando a escolha do local de atuação mais livre; e o último semestre de Estágio Supervisionado se objetiva na execução de ações educativas em espaços museológicos. Este trabalho procura descrever ações ocorridas durante o período de Estágio Supervisionado IV, realizadas por um grupo composto por seis integrantes que, atentos à escassez de visitantes aos museus da universidade¹, trouxe como proposta de atividade um circuito de oficinas interdisciplinares a serem realizadas dentro destes espaços museológicos, procurando, além de atrair maior público para o local, destacar a importância da mediação e da arte como ação educativa em espaços museais, afirmando as contribuições culturais dos locais em questão à comunidade, universitária ou não. Para a realização das atividades foram

1. BORGES, 2019

estabelecidas parcerias com o festival EntreArtes² e com quatro museus vinculados à Universidade Federal de Uberlândia, sendo estes o Museu do Índio (MUSINDIO); Museu da Biodiversidade do Cerrado (MBC); Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA) e Museu de Minerais e Rochas (MMR); sendo este último localizado dentro das dependências do campus Santa Mônica, enquanto os demais se espalham pela cidade.

OFICINAS DE ARTE

As oficinas ocorreram nos dias 9 e 10 de novembro de 2018, no período da manhã. Para que fosse possível aplicar duas oficinas concomitantemente, o grupo se dividiu de modo que cada oficina contou com três mediadores do curso de Artes Visuais e um mediador-estagiário de cada museu, que contribuiu de maneira significativa ao início de cada oficina apresentando o espaço e as exposições em exibição. O Museu de Minerais e Rochas (MMR) da Universidade Federal de Uberlândia, que se encontra no campus Santa Mônica no bloco 1Q, funciona desde de outubro de 1987 e possui cerca de 750 amostras em seu acervo, contemplando minerais, rochas, fósseis e recursos energéticos. Aproveitando este espaço, no dia 9 de novembro foi executada a oficina de Desenho de Observação de Rochas, a partir da observação do acervo do museu. Simultaneamente a oficina de Grafismos Indígenas e Pigmentos Naturais estava sendo executada no Museu do Índio (MUSINDIO) que tem por missão, colecionar, proteger, interpretar e difundir bens culturais indígenas em diálogo com a comunidade desde 1987. A oficina foi elaborada para que os participantes pudessem expandir seu repertório acerca dos grafismos usados por indígenas do território brasileiro, e aprender sobre as técnicas de produção de tinta a partir de pigmentos extraídos de elementos naturais.

2. Festival EntreArtes, realizados nos dias 8, 9 e 10 de novembro de 2018 com a finalidade de aproximar os quatro cursos do IARTE/UFU (Instituto de arte - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), criando um espaço de trocas de experiência.



Figura 1 - Oficina de Desenho de Observação de Rochas

Fonte: Arquivo pessoal dos autores



Figura 2 - Oficina de Grafismos Indígenas e Pigmentos Naturais

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O segundo dia de atividades, 10 de novembro, contou com a oficina de Ilustração Planetária no Museu DICA (Diversão com Ciência e Arte), um espaço no Parque Gávea voltado para a ciência, tecnologia e conhecimento por meio de conteúdos que exibem questões do nosso cotidiano, de maneira educativa e divertida. Uma das atrações do museu é uma trilha do sistema solar, que contém representações dos planetas do nosso sistema. A partir da mediação dos integrantes do museu juntamente à apresentação de artistas que abordam a temática foi possível fazer

uma interface entre Ciência e Arte. Por último, ainda no segundo dia de atividades, foi realizada no Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC), junto do Instituto de Biologia, uma oficina voltada para a Ilustração Botânica visando a integração entre o espaço do parque a partir de um olhar artístico voltado para retratar a flora do cerrado. O MBC atua como um espaço de divulgação científica socioeducativa e pesquisa na área de educação em ciências, lá se encontra um acervo com várias espécies animais e vegetais provenientes de pesquisas acadêmicas do bioma cerrado, que desde 2002 se encontra no Parque Municipal Victório Siquierolli.

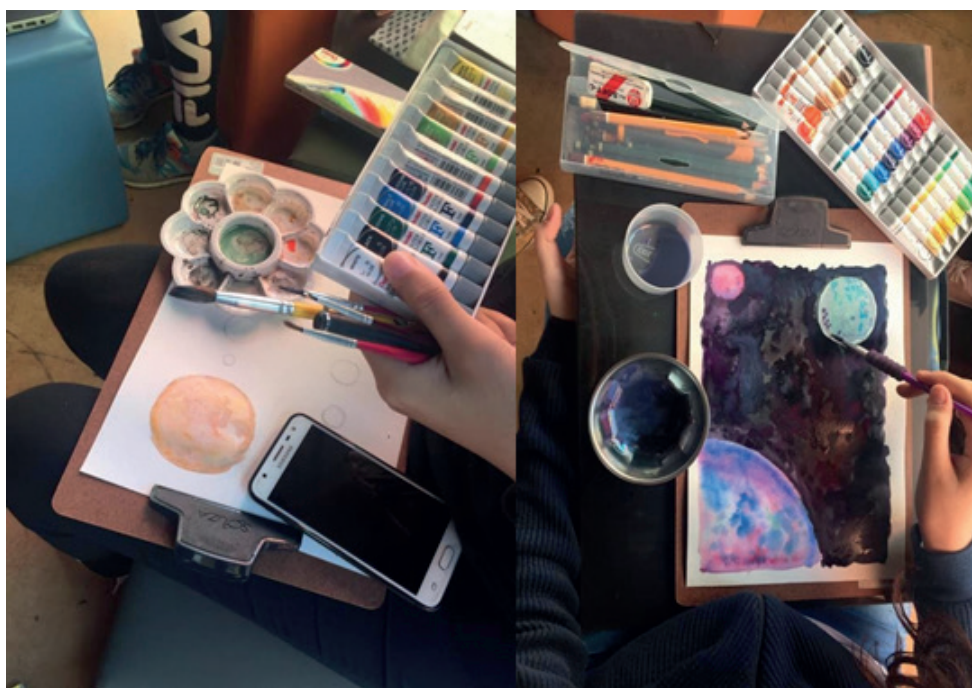


Figura 3 - Oficina de Ilustração Planetária

Fonte: Arquivo pessoal dos autores



Figura 4 - Oficina de Ilustração Botânica

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Devido o tempo chuvoso nos dois dias de oficina, contamos com um número de participantes menor que o de inscritos, principalmente no dia 10 de novembro, visto que os museus DICA e MCB estão localizados em parques da cidade. Apesar dos contratemplos, o grupo como um todo considera que as atividades foram realizadas com sucesso e os objetivos cumpridos, além de receber retornos positivos tanto dos participantes quanto dos integrantes dos museus, colegas de turma e da avaliadora do estágio supervisionado IV. A experiência proporcionou aosicineiros um primeiro contato prático com a mediação e ações educativas em espaços museais, além de explorar atividades interdisciplinares aliando diferentes campos de estudos.

DIVULGAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

Utilizando das redes sociais como principal forma de comunicação e divulgação do projeto, foram criados eventos no Facebook para informar e convidar os estudantes universitários a participarem do evento, assim como nos perfis pessoais dos integrantes do grupo, através de ferramentas como o Instagram. Foi pedido que as páginas oficiais dos museus também divulgassem e convidassem seus seguidores a participar do evento, pensando no interesse dos mesmos em repensar o espaço do museu por meio de atividades que estabelecessem uma relação e interdisciplinaridade dos acervos com ações em Artes Visuais. Após a realização das oficinas foi elaborado um site para arquivar todo o conteúdo criado acerca do projeto, tais como parceiros e fotografias feitos ao longo das oficinas, a fim de deixar toda essa experiência como registro para que qualquer indivíduo que buscasse referências em atividades desta natureza para fins de pesquisa, produção de conhecimento acadêmico ou formação profissional pudesse ter livre acesso ao conteúdo, bem como futuros estudantes matriculados em Estágio Supervisionado IV pudessem observar uma dentre inúmeras possibilidades de atuação no contexto da disciplina. Todo o material produzido para a divulgação nas redes sociais, site, identidade visual, textos e fotos foram desenvolvidos pelos integrantes do grupo e estão disponíveis em: <https://circuitodemuseusuf.wixsite.com/circuito>.



Figura 5 - Website do Circuito de Museus da UFU

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

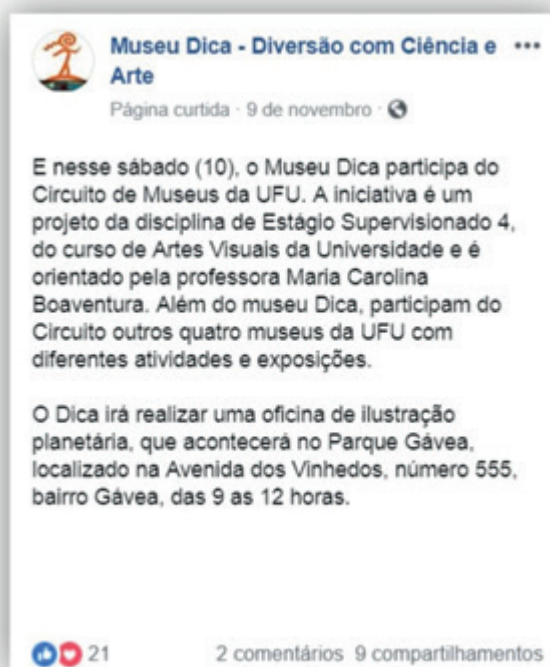


Figura 6 - Divulgação do Museu DICA nas redes sociais

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando todo o processo de construção das oficinas, registros e relatos, referências, parceiros e recursos para que o nosso projeto pudesse ser executado, concluímos que essa jornada foi extremamente importante na nossa formação como arte-educadores. Por meio dos estágios supervisionados obrigatórios do curso podemos, enfim, concretizar e aplicar todo o conhecimento adquirido pelos anos da graduação, e utilizar deste para construir nosso próprio aprendizado prático dos

processos de ensino, aprendizagem, interdisciplinaridade e mediação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Diélen. Metade da comunidade acadêmica desconhece museus da UFU, aponta pesquisa. 2019. Disponível em: Acesso em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/02/metade-da-comunidade-academica-desconhece-museus-da-ufu-aponta-pesquisa>> 29 jul. de 2019

IARTE UFU. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Artes Visuais**. 2007. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/anexos_artesvisuaisprojpedagogicoprc40_2007.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019

TAGLIARO, Amanda Patricia et al. **ENTRE ARTE E BIOLOGIA: ILUSTRAÇÃO BOTÂNICA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**. 2019. Disponível em: <http://www.emie.facip.ufu.br/sites/emie.facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/emie_X_52.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A MODALIDADE A DISTÂNCIA

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 06/03/2020

Aline Pinto Amorim Cherini

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2679927252405583>

Dulcileia Marchesi Costa

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7208473596641602>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo avaliar o impacto das metodologias ativas na formação continuada de docentes para a Educação a Distância (EaD) no curso de Formação de Tutores para EaD oferecido pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), na perspectiva de empoderar os futuros tutores para uma atuação autônoma e comprometida com a qualidade do ensino. Foi realizada uma pesquisa aplicada, com a construção de uma sala virtual denominada Tutoria na Prática, a qual se constituiu num

ambiente de simulação da prática tutorial. Nesta sala, os cursistas contaram com perfil de tutor para acompanhar e avaliar ao longo das três últimas semanas de curso os alunos fictícios. Assim, os cursistas tinham dois perfis, um de aluno na sala do curso Formação de Tutores para Educação a Distância e um de tutor na sala Tutoria na Prática. Posteriormente, foi aplicado um questionário para avaliar a percepção da turma quanto às atividades de simulação. A maioria dos discentes ainda não havia atuado como tutor (66%) e considerou a prática de extrema importância para a sua formação (83%). Houve sinalização positiva dos discentes quanto à aplicação de metodologias ativas que se revelaram adequadas à formação docente na era digital.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Metodologias ativas. Formação Docente. Tutoria.

ACTIVE METHODOLOGIES IN CONTINUING TEACHER TRAINING FOR DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to evaluate the impact of Active Methodologies on the continuing training of teachers for Distance Education (EaD) in the course of Training Tutors

for EaD offered by the Reference Center for Training and Distance Education (Cefor) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes), in the perspective of empowering future tutors for to act independently and committed to the quality of teaching. An applied research was carried out, with the construction of a virtual room called Tutoria na Prática, which constituted an environment of simulation of the tutorial practice. In this room, course participants had a tutor profile to monitor and evaluate fictitious students over the last three weeks of the course. Thus, the course participants had two profiles, one as a student in the room of the Training Course for Tutors for Distance Education and one as a tutor in the Tutoria na Prática room. Subsequently, a questionnaire was applied to assess the perception of the class regarding the simulation activities. Most students had not yet acted as a tutor (66%) and considered the practice to be extremely important for their training (83%). There was a positive signal from the students regarding the application of active methodologies that proved to be adequate for teacher training in the digital age.

KEYWORDS: Distance Education. Active Methodologies. Teacher Training. Tutoring.

1 | INTRODUÇÃO

A equipe que atua na formação continuada de docentes para a modalidade a distância do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) vem repensando, pesquisando e atualizando os cursos de formação inicial e continuada (FIC) e os cursos de Pós-graduação em nível de Aperfeiçoamento, a fim de torná-los cada vez mais convergentes com as demandas tecnológicas e metodológicas que se apresentam aos docentes.

Neste sentido, este artigo apresenta a pesquisa desenvolvida no contexto do curso de Formação de Tutores para Educação a Distância, ofertado no primeiro semestre de 2019, como oferta exclusiva para 138 tutores selecionados para atuarem nos cursos do Ifes com fomento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que ainda não tinham formação específica para o desenvolvimento de atividades de tutoria.

A Formação de Tutores para Educação a Distância é um curso de formação continuada sem fomento externo, totalmente na modalidade a distância, e tem por objetivo formar tutores para atuarem na modalidade de Educação a Distância nas atividades de mediação pedagógica por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

O curso é ofertado em módulo único, possui carga horária de 100 horas, é distribuído em seis semanas, e aborda os conteúdos de ambiente virtual de aprendizagem; principais ferramentas do *Moodle*; visão de aluno e de tutor; equipe

multidisciplinar na EaD; importância da tutoria na EaD; princípios pedagógicos de tutoria; competências do tutor; didática e tutoria; fundamentos e estilos de aprendizagem; processo de comunicação; afetividade na aprendizagem; definição e importância de tecnologias digitais para educação; principais tecnologias digitais para educação e comunicação síncrona e assíncrona.

O projeto pedagógico propõe que o egresso do curso será um profissional capaz de compreender a visão do tutor na plataforma *Moodle* e desempenhar suas funções com maior eficiência e qualidade, contribuindo para a melhoria da formação dos cursos a distância.

Em 2018, ocorreu a reformulação do projeto pedagógico do curso visando tornar essa formação mais dinâmica e desenvolver metodologias que ampliassem a participação ativa do discente. Para atingir esse objetivo, além das atividades que já vinham sendo realizadas como estudos dirigidos, participação em fóruns e envio de tarefas, foram incluídas atividades baseadas nos princípios das metodologias ativas.

Segundo Moran (2019, p.8) “as metodologias ativas dão ênfase ao papel de protagonista dos aprendizes na sua relação dinâmica com todos os participantes e componentes do processo ensino e aprendizagem, especialmente com os docentes” e complementa a reflexão no sentido de que é um processo dinâmico pois é ao mesmo tempo “ativo e reflexivo, de experimentação e análise, sob a gestão dos professores”.

Considerou-se que a mudança na metodologia do curso deveria estar aliada ao uso de tecnologias digitais, contemplar atividades que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento e o protagonismo do aluno.

Em 2019, a partir da análise do questionário de avaliação do curso preenchido pelos egressos da turma de 2018 e com a proposta do desenvolvimento de pesquisa sobre o impacto da ampliação do uso de metodologias ativas na formação docente, foi criado um ambiente de simulação, denominado “Tutoria na Prática”, no qual os cursistas acessaram a partir da quarta semana do curso e no qual possuíam o papel de tutores à distância no *Moodle*. A partir dessa semana passavam a ter dois perfis, um de aluno na sala do curso e um de tutor na sala de prática.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo avaliar o impacto inicial das metodologias ativas na formação continuada de tutores a distância oferecida pelo Cefor, na perspectiva de empoderar os futuros tutores para uma atuação autônoma, visando a qualidade da mediação desenvolvida nos cursos de EaD, e aperfeiçoar a qualidade da formação continuada de docentes para a EaD.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas (VALENTE, 2018). Assim, é exigido dos docentes um perfil profissional que estimule o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Um dos princípios das metodologias ativas é o professor como mediador, facilitador e ativador do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor desempenhando o papel de “provocar, desafiar, ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e dignidade” dos alunos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 278). Thadei (2018) destaca que para formar professores mediadores se deve possibilitar aos alunos dos cursos de docência a vivência de experiências de ensino mediado, uma vez que a tendência dos profissionais é reproduzir a formação experienciada.

As metodologias ativas têm origem em propostas pedagógicas de teóricos como John Dewey, Carl Rogers, Paulo Freire, entre outros (MILL, 2018). E há também teóricos que defendem que essas metodologias possam ter origem no método socrático que era baseado em perguntas e conduzia o aprendiz a um processo reflexivo (MORAN, 2019).

Segundo Moran (2019), o entendimento sobre as metodologias ativas é bastante diversificado indo desde um repertório de técnicas, o que é considerado pelo autor como uma perspectiva reducionista, até uma estratégia mais complexa centrada na participação efetiva dos estudantes com a mediação e mentoria dos docentes.

A partir do referencial analisado, percebeu-se a importância das metodologias ativas como estratégia pedagógica capaz de envolver os estudantes na construção do conhecimento, relacionando com as situações concretas da vida e do trabalho. Além disso, essas metodologias favorecem o trabalho coletivo e o engajamento dos estudantes e, especialmente no caso de adultos, também são adequadas aos princípios da Andragogia e da Heutagogia, visto que valorizam a autonomia e participação do aprendiz quando lhe proporciona um certo grau de liberdade na condução do processo e evidenciam a relação direta do conteúdo com a prática ao encontro de seus interesses pessoais ou profissionais.

Atualmente há um desdobramento crescente de propostas metodológicas que incluem os princípios das metodologias ativas em diversas técnicas, cabendo ao professor decidir qual é a forma mais adequada de acordo com seus objetivos educacionais e qual será o grau de autonomia atribuído ao estudante nas situações de aprendizagem.

Filatro e Cavalcanti (2018) apresentam diversas abordagens teóricas que fundamentam as metodologias ativas, entre elas a Aprendizagem Experiencial proposta por John Dewey, na qual o aprendizado ocorre por meio de situações reais ou hipotéticas que retratam uma realidade específica e que façam sentido para os alunos. A vivência da prática, seguida pela reflexão e integrada a realidade constitui-se na aprendizagem experiencial e é uma abordagem adequada para colocar em prática as habilidades desenvolvidas no curso.

Cabe destacar que, na era digital é possível ressignificar o processo educacional com o apoio das mídias e das tecnologias digitais que auxiliam a criação de ambientes de simulação e imersão na realidade virtual, possibilitando experiências de aprendizagem que colocam o aprendiz em contato com sua futura profissão. Nesse contexto, o professor assume papel de orientador e impulsiona os alunos a interagir e atuar como protagonista.

Para além das nomenclaturas de técnicas já consolidadas no referencial teórico acerca das metodologias ativas, cabe ressaltar que o que define uma metodologia como ativa, independente de utilizar ou não uma técnica específica, são seus princípios. E nessa perspectiva, Filatro e Cavalcanti (2018) apresentaram como princípios das metodologias ativas: o protagonismo do aluno; a colaboração e a ação-reflexão; e Diesel, Baldez e Martins (2017) os seguintes princípios: o professor como mediador, facilitador e ativador do processo de ensino e aprendizagem; o aluno como centro do ensino e da aprendizagem; a autonomia do estudante; a reflexão; a problematização da realidade; o trabalho em equipe; e a inovação.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na Educação a Distância os discentes têm autonomia para organizar os seus estudos, o que exige disciplina para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a equipe responsável pelo curso deve realizar um planejamento que traga inovação e que estimule a participação ativa dos alunos, e conseqüentemente a aprendizagem efetiva.

Segundo Debalde e Golfeto (2016), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é desafiado a fazer atividades, como escrever textos, resolver problemas e desafios, elaborar gráficos, mapas mentais, refletir, comparar, analisar, discutir com os colegas e com o professor e ao final apresentar um resultado de suas atividades.

Assim, é fundamental que o professor mediador ou tutor desempenhe as suas funções de forma motivadora para os alunos, e para isso, que tenha uma formação voltada ao desenvolvimento das competências pedagógicas, tecnológicas, sócio-afetivas e auto-avaliativas, de acordo com a classificação de Borges e Souza (2012).

Cabe ressaltar que para esta instituição de educação e, conseqüentemente

para esta pesquisa, adota-se a definição de que a atuação tutorial é uma atividade docente:

[...] profissionais responsáveis por mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes, acompanhando todas as atividades discentes desenvolvidas no AVA. Por isso, consideramos que exercem, assim como o professor, atividade docente, embora isso não seja um consenso entre as instituições que ofertam EaD (BRASIL, 2014, p. 51).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015, p. 3) definem docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

De forma complementar, afirma que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional que leva em conta a “necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (Brasil, 2015, p. 14).

A capacitação de um corpo de profissionais com habilidades específicas na modalidade a distância para atuarem como tutores, mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, é uma necessidade para o próprio desenvolvimento educacional, social e político daqueles que assumem o compromisso da orientação pedagógica em EaD, bem como, de qualificação das futuras práticas tutoriais e melhorias da educação. Freire (1996, p. 44) defende que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

De acordo com Belloni (2009, p. 88) a formação de professores para EaD deve se organizar em três grandes dimensões: a pedagógica, a tecnológica e a didática. A dimensão pedagógica compreende às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria incluindo o domínio de conhecimentos do campo da pedagogia relacionados aos processos de aprendizagem tendo como enfoque as teorias construtivistas e as metodologias ativas. A dimensão tecnológica abrange os aspectos relacionados ao uso das tecnologias na educação, considerando “[...] o conhecimento das suposições metodológicas que a utilização destes meios implica e a capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de tais materiais” (BELLONI, 2009, p. 88). A dimensão didática está relacionada à formação específica em determinado campo e a necessidade constante de atualização e relação com a dimensão tecnológica. Neste contexto, destaca-se que o foco dessa pesquisa esteve nas dimensões pedagógica e tecnológica.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, classificada quanto aos procedimentos como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988). A prática por meio da metodologia da pesquisa-ação permite, enquanto docentes do referido curso e pesquisadoras, a imersão nessa realidade a fim de transformá-la.

O desenvolvimento metodológico da pesquisa ocorreu em sete etapas:

- 1) o planejamento, que foi realizado com o estudo teórico acerca das competências necessárias ao tutor e dos referenciais acerca das metodologias ativas;
- 2) a elaboração do instrumento de pesquisa, que se constituiu em um questionário de pesquisa anônima, com quatro questões, elaborado com a utilização da atividade “Pesquisa” do *Moodle*;
- 3) a construção da sala de simulação, que envolveu o planejamento, design e elaboração da sala Tutoria na Prática. Essa sala tinha alunos fictícios e propostas de atividades práticas a serem realizadas pelo cursista no papel de tutor;
- 4) o acompanhamento e orientação dos cursistas, que ocorreu ao longo das atividades desenvolvidas na sala Tutoria na Prática;
- 5) a aplicação do questionário, que foi disponibilizado na sala virtual do curso pela atividade “Pesquisa”;
- 6) a análise dos dados, que teve como foco as respostas coletadas pela pesquisa e os relatos contidos em uma das atividades da sala de prática que se constituiu na elaboração de um relatório que, além da apresentação do percurso realizado pelos cursistas, solicitou que respondessem às seguintes questões reflexivas: Como você se sentiu no papel de tutor(a)? Teve dificuldade? Essas dificuldades foram mais relacionadas às ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem ou à abordagem pedagógica realizada na sua mediação? Sentiu-se desafiado(a)? Quais habilidades você considera ter colocado em prática nas atividades desenvolvidas na sala Tutoria na Prática?
- 7) o encontro final, que foi realizado entre as professoras e coordenação do curso para avaliação e elaboração de relatório final apresentado à Pró-reitoria de Ensino da instituição.

A turma contou com 138 cursistas matriculados e finalizou com 100 concluintes. Com a referida turma, desenvolveu-se uma proposta metodológica baseada em metodologias ativas na sua ampla definição, na qual o aluno é protagonista e aprende fazendo ao mesmo tempo em que estuda a teoria, sendo o professor o

sujeito facilitador desse processo.

O objeto de estudo foi a metodologia desenvolvida na sala Tutoria na Prática, a qual se constituiu num ambiente de simulação da prática tutorial. Nesta sala, os cursistas contaram com perfil de tutores para acompanhar e avaliar ao longo das três últimas semanas de curso os alunos fictícios.

Tendo em vista uma cultura de ensino tradicional, na qual os docentes cursistas em sua maioria na faixa etária de 31 a mais de 50 anos se constituíram em seus processos formativos iniciais, optou-se por inserir a sala de prática na quarta semana para que atividade não se reduzisse em ativismo e incorporasse o sentido da reflexão crítica sobre a prática defendido por Freire (1996). Considerou-se que a partir da semana quatro os mesmos já estariam mais familiarizados com as metodologias ativas e mais dispostos para a aprendizagem experiencial, descrita por Filatro e Cavalcanti (2018), além de terem se adaptado ao AVA no perfil de aluno e realizado os estudos teóricos relacionados às tecnologias digitais; o papel do *feedback* e o exercício da mediação, coincidindo com o estudo dos aspectos afetivos ao longo da quarta semana como base para o início da atuação tutorial.

Essa decisão se deu seguindo o pressuposto da aprendizagem significativa de David Ausubel, que defende que o aprendiz atribui significado àquilo que aprende se puder ancorar novas informações a conceitos ou proposições preexistentes (que chama de subsunçores) em sua estrutura cognitiva (FILATRO e CALVALCANTI, 2018).

A sala se constituiu em um ambiente coletivo para a prática e contou com dois alunos fictícios que realizaram as atividades de fórum; glossário; envio de arquivo e wiki. Essas atividades realizadas pelos alunos fictícios contavam com situações diversas como atividades incompletas e ocorrência de plágio em algumas delas e estavam disponíveis para que os cursistas com perfil de tutores realizassem a avaliação atribuindo nota e *feedback*. Assim, esta sala teve como objetivo proporcionar a prática de novas habilidades aos cursistas, com a utilização das funcionalidades do ambiente virtual no papel de tutor.

Foi disponibilizado um videotutorial orientando sobre as formas de realizar o acompanhamento dos alunos no *Moodle*, incluindo o envio de mensagem, a visualização de relatórios, o acompanhamento pelos logs de acesso e pelo Bloco Barra de Progresso, o livro de notas, e as formas de atribuir nota e *feedback*.

As atividades dividiram-se em prática 1 e prática 2. A primeira solicitou um percurso de acompanhamento dos alunos no ambiente virtual, incluindo relatórios e envio de mensagens orientadoras e/ou motivadoras aos alunos fictícios. Já a segunda solicitou as ações de avaliação com atribuição de nota e *feedback*.

A avaliação da prática foi realizada, por meio do envio de um relatório que continha as quatro questões já apresentadas e captura da tela com as atividades

realizadas. Já o acompanhamento dos tutores nessa atividade foi feito através da observação da sala, dos relatórios e das postagens no fórum de dúvidas que esteve ativo para a orientação dos cursistas ao longo das semanas de prática.

Na última semana, os cursistas responderam de forma voluntária ao questionário estruturado, que teve como objetivo avaliar a percepção da turma sobre a atividade de simulação desenvolvida. O instrumento foi elaborado na ferramenta Pesquisa do Moodle 3.1, incluindo perguntas abertas e fechadas e foi disponibilizado na sala virtual do curso.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário de percepção dos cursistas em relação à atividade desenvolvida na sala de Tutoria na Prática foi respondido por 83 alunos, o que representa 83% dos concluintes dessa formação.

A maioria dos alunos (66%) afirmou que não tinha atuado com tutor da Educação a Distância utilizando o ambiente virtual de aprendizagem, plataforma Moodle (figura 1).



Figura 1. Número e percentual de alunos que já atuaram ou não como tutores.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto à pergunta sobre o grau de importância da atividade Tutoria na Prática para a formação dos alunos enquanto futuros tutores, numa escala de 0 a 10, sendo 10 de extrema importância, a maior parte dos alunos (83,13%) atribuiu nota 10, seguido por 9,64% que registrou nota 9, e 4,82% que atribuiu nota 8 (figura 2).

2. Avalie o grau de importância dessa atividade "Tutoria na Prática" para a sua formação enquanto futuro tutor

- 0:		0
- 1:		0
- 2:		0
- 3:		0
- 4:		0
- 5:		1 (1,20 %)
- 6:		0
- 7:		1 (1,20 %)
- 8:		4 (4,82 %)
- 9:		8 (9,64 %)
- 10:		69 (83,13 %)

Figura 2. Grau de importância da atividade Tutoria na Prática, em uma escala de 0 a 10 pontos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Borges e Souza (2012) organizaram as competências que delineiam a ação do tutor na EaD em quatro grupos: competência pedagógica, que envolve o aspecto pedagógico, os métodos de ensino-aprendizagem, que contribuem para o aprendizado do grupo e individual; competências sócio-afetivas: que envolvem os aspectos interpessoais, a comunicação individual, a criatividade e a socialização contribuindo para um ambiente agradável; competência tecnológica, que envolve os aspectos técnicos do ambiente, o domínio das tecnologias de informação a orientação técnica visando um melhor aproveitamento do ambiente virtual de aprendizagem; e competência auto-avaliativa: que envolve a compreensão do tutor sob sua própria atuação buscando a análise e a melhoria de seu trabalho.

Desse modo, além das atividades com apoio de tecnologias digitais e baseadas metodologias ativas que vinham sendo realizadas no curso, o desenvolvimento das competências necessárias ao tutor passou a ser potencializado com um ambiente de simulação que proporcionou a prática das novas habilidades a partir dos estudos teóricos desenvolvidos no curso.

Segundo Moran (2015, p. 17), as metodologias desenvolvidas na educação precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Desta forma, ressalta que para o desenvolvimento de alunos proativos e criativos é necessário “adotar metodologias em que estes se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões, avaliar os resultados e experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa, com apoio de materiais relevantes”.

A relevância de uma metodologia que incentive a autonomia de aprendizagem dos alunos, baseada em atividades práticas na sala virtual Tutoria na Prática, foi evidenciada nas respostas ao questionário aplicado (Quadro 1).

“Considero que foi o ponto chave do curso. Estava entendendo o conteúdo, mas ter a oportunidade de colocá-lo em prática deu mais segurança para realizar esta função”.
“A sala foi de grande importância para que pudéssemos ter a experiência, na prática, da visão do tutor, e ao mesmo tempo em que líamos os materiais, e partilhámos as opiniões nos fóruns, também pudemos vivenciar essa prática. O que foi fundamental para dar significado ao conhecimento.
“Eu me senti um pouco perdida, pois as funcionalidades apresentadas nesse curso foram novidades para mim.”
“Foi muito importante praticar na sala. Como se fosse um estágio. Ao desempenhar o papel de tutora pude sentir na pele a grande responsabilidade que este profissional tem e ao mesmo tempo me senti à vontade e feliz, pois é algo que já faço na minha prática diária enquanto pedagoga.”
“Minha experiência enquanto tutora foi intensa, desafiadora, enriquecedora e na maior parte das vezes, prazerosa, pois realmente aprecio e me identifico com o ensino a distância e a metodologia utilizada pelos cursos do Ifes e Cefor!”
“Esta atividade possibilitou aprender fazendo! Que é o método de ensino mais eficiente! ;)”
“O momento da prática foi muito importante, pois foi possível testar as ferramentas do AVA e colocar em prática os estudos realizados ao longo do curso, tais como: empatia, feedback afetivo, orientador e motivador, habilidades com as tecnologias e outros. Também foi um momento que instigou à reflexão sobre os diferentes ritmos de aprendizagem e a importância do tutor como mediador do conhecimento com os alunos.”
“Acho muito interessante esses tipos de práticas, porque enquanto estamos na teoria a visão é diferente por acreditar ser simples, corrigir, fazer uns comentários e tudo resolvido. Mas, quando nos deparamos com pessoas do outro lado, sabemos que precisamos de muito cuidado com o que vamos escrever, muitos alunos dependem dessa escrita, podemos ajudá-los com crescimento, como também fazê-lo desistir.”
“Senti dificuldade na realização das tarefas. Mesmo tento os vídeos para nos auxiliar, em muitos momentos fiquei confusa e sem achar o caminho para fazer uma avaliação ou um comentário na sala tutoria na prática. Como foi meu primeiro contato, acho que com a prática e o exercício da tutoria, as coisas se encaixarão.”

Quadro 1. Relato dos cursistas da Formação de Tutores para Educação a Distância.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As falas dos cursistas destacam tanto a importância da atividade, quanto às dificuldades que alguns encontraram na realização da simulação. Este último aspecto relacionado às dificuldades é significativo, pois um ambiente de simulação na formação de tutores para EaD constitui-se em um espaço adequado para o professor inexperiente praticar, conhecer e se preparar para a realidade que vai encontrar posteriormente com seus alunos reais no ambiente virtual.

Em acordo com o propósito das metodologias ativas e considerando o aprendiz como sujeito do processo com capacidade para colaborar a partir de suas percepções e interações, uma das questões solicitou sugestões de melhoria visando aperfeiçoar o design dessa atividade para turmas futuras.

Analisando o questionário de percepção sobre a sala Tutoria na Prática e também os relatórios da prática, pode-se afirmar que a opção pela utilização de metodologias ativas com prática de simulação na formação de tutores foi adequada e atingiu o objetivo inicial que era proporcionar autonomia a esses profissionais diante da sua atuação na modalidade EaD, visando a qualidade do ensino ofertado

pela instituição, pois acreditamos que professores mais bem preparados para exercer suas atividades mediadas pelo ambiente virtual podem colaborar de forma mais efetiva para o desenvolvimento dos alunos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme resultados analisados, a maioria dos estudantes destacou a importância de uma sala de simulação para a formação do docente e para o desenvolvimento de competências profissionais necessárias à atuação tutorial.

As metodologias ativas promovem o envolvimento e o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, promovem um contínuo processo de aprimoramento, por meio das avaliações e retornos dos discentes.

Com base no acompanhamento dos cursistas e na pesquisa realizada se pode afirmar que o objetivo proposto com a aplicação das metodologias ativas foi alcançado, conforme apontamentos da seção resultados e também relacionando com o percentual de concluintes que foi de 72,5%, refletindo um expressivo quantitativo de egressos que demonstraram satisfação com as experiências vivenciadas no curso.

Para além dos resultados coletados por meio do instrumento formal, ocorreram diversas manifestações informais de cursistas que enviaram depoimentos voluntários pelo recurso mensagem às professoras, externando o sentimento em relação ao seu crescimento profissional e gratidão por ter realizado o curso.

Ressalta-se a necessidade de melhoria contínua do processo educacional. Assim, a próxima oferta da formação contará com a ampliação do número de alunos fictícios para a realização de experiências interativas com esses alunos ao longo da prática, a inclusão de mais tipos de atividades disponíveis no Moodle, e a melhoria do design visual da sala.

Além disso, é recomendável o acompanhamento pela equipe de coordenação de tutoria à medida que esses cursistas forem sendo convocados para atuação como tutor, permitindo a observação de suas práticas no ambiente virtual, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos tecnológicos envolvidos no processo de mediação pedagógica nos cursos do Cefor.

Conclui-se que a experiência com metodologias ativas se constitui como uma excelente oportunidade a ser desenvolvida na formação docente pois, como defende Belloni (2009), em relação à dimensão pedagógica da formação de professores para EaD, é preciso possibilitar ao professor experimentar vivências pedagógicas na sua formação. Neste sentido, a formação desenvolvida no curso possibilita essa vivência aos futuros tutores e constitui-se como uma contribuição para a garantia de

uma educação de qualidade adequada ao momento presente.

REFERÊNCIAS

- ARCO43: **A importância das metodologias ativas**. Entrevistadores: Luís Guidi e Pedro Reinato. Entrevistado: José Moran. Editora do Brasil S/A, 2019. Podcast. Disponível em: <https://editoradobrasil.podbean.com/e/a-importancia-das-metodologias-ativas/>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BORGES, F. V. A.; SOUZA, E. R. de. Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. **Anais eletrônicos do I Simpósio Internacional de Educação a Distância**. 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/178/85>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. Resolução nº 2, 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada. **Diário Oficial da União**. seção 1, p. 8-12. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019**. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.
- DEBALD, B.S.; GOLFETO, N.V. Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior. **Pleiade**, 10(20): 05-11, Jul./Dez., 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/issue/view/46>. Acesso e: 26 ago. 2019.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 2 ago. 2019.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MILL, Daniel. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.
- THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: Bacich, L. e Moran, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2018.[Minha Biblioteca]. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>. Acesso em: 26 ago 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In: Bacich, L. e Moran, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2018.

O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 11/05/2020

Data da submissão: 01/04/2020

Karin Débora Rodrigues Andrade

Universidad Técnica de Comercialización y
Desarrollo.

Salto Del Guairá – PY.

<http://lattes.cnpq.br/7587984003340826>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre as duas ações mais comuns que se articulam dentro do âmbito da Educação Infantil: o cuidar e o educar. Inicialmente é feita uma análise de algumas linhas de pensamento pedagógicas para que se possa entender se se trata de uma questão de cuidar ou educar ou de cuidar e educar. Feito isso cada uma dessas duas ações são analisadas separadamente lançando mão de documentos oficiais vigentes que objetivam nortear a atuação pedagógica nessa etapa educativa. Entendido que não há como dissociar o cuidar e o educar, que não há uma linha demarcatória de onde um se inicia e outro termina, ocorre o embasamento para mostrar que esses dois processos se cruzam e se complementam a todo momento para produzir

o ensino e a aprendizagem. Além disso, há uma explanação sobre a importância do brincar para os processos de ensino e aprendizagem de crianças na faixa etária em questão. Conclui-se com uma síntese das principais teorias abordadas e com uma reflexão sobre a fusão do educar e do cuidar na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar. Educar. Educação. Infantil.

EL CUIDAR Y EL EDUCAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo hacer una reflexión sobre las dos acciones más comunes que se aplican dentro de la Educación Infantil: el cuidar y el educar. Inicialmente es realizado un análisis de algunas líneas de pensamiento pedagógicos para que se pueda entender si se trata de una cuestión de cuidar o educar o de cuidar y educar. Realizado eso, cada una de esas dos acciones son analizadas separadamente utilizando documentos oficiales vigentes que objetivan nortear la actuación pedagógica en esa etapa educativa. Entendido que no hay como separar el cuidar del educar, que no hay una línea que demarca donde uno se inicia y otro termina, ocurre el embasamiento para mostrar que

esos dos procesos se cruzan y se complementan a todo momento para producir la enseñanza y el aprendizaje. Además, hay una explicación sobre la importancia del jugar para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños de ese bloque de edad. Se concluye con una síntesis de las principales teorías abarcadas y con una reflexión sobre la fusión del educar y del cuidar en la Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: Cuidar. Educar. Educación. Infantil.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil por um tempo considerável ficou sob a responsabilidade da Assistência Social. Por isso, o foco principal durante esse período foi cuidar, ficando o educar em segundo plano na prática. Porém, recentemente, em várias regiões do Brasil a Educação Infantil passou a ficar a cargo das Secretarias da Educação o que fez com que se iniciasse uma mudança de postura quanto à atuação pedagógica nessa etapa escolar.

Além disso, muitos documentos oficiais que visam nortear o trabalho na Educação Infantil passaram a vigorar ajudando os profissionais a enxergarem além do cuidar e passarem a contemplar o educar desde as primeiras etapas dessa fase educativa.

Por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) já vislumbrava diversas práticas pedagógicas a serem aplicadas em todas as fases educativas, inclusive com bebês. O referido documento em vez de estabelecer uma dicotomia entre o cuidar e o educar, passa a criar uma aproximação entre essas duas práticas.

O presente artigo tem por objetivo criar uma reflexão que possa ajudar a todos os profissionais dessa área a criar uma articulação entre o cuidar e o educar por lançar mão de teorias pedagógicas relacionadas ao tema em questão, bem como por analisar alguns documentos norteadores da prática educativa na Educação Infantil.

Justifica-se essa reflexão, pois é do senso comum, que muitas regiões do país estão no processo de mudança de assistencialismo para educação, o que faz com que seja necessária uma adequação das atividades realizadas diariamente nas instituições de ensino. Além disso, há o perigo de que alguns profissionais se afeitem apenas ao cuidar ou ao educar o que faria com que os educandos tivessem seu desenvolvimento de forma deficitária.

Dessa forma, acredita-se que essa explicação e reflexão possam ajudar a todos os envolvidos nesse processo a evoluírem como profissionais e assim gerar a cada dia uma prática pedagógica mais evoluída e pertinente às necessidades dos alunos da Educação Infantil.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Cuidar ou educar ou cuidar e educar?

Por um tempo considerável, a etapa da Educação Infantil foi considerada como um período para que as crianças apenas recebessem cuidados pessoais. É claro que desde os primeiros meses até alguns anos de vida, a criança é dependente e necessita manter seu bem estar por meio de uma série de cuidados dispensados por meio dos adultos tais como higiene, descanso, alimentação e assim por diante.

Porém, nesse período, há uma gama de aprendizagens pedagógicas que estão ligadas diretamente às necessidades das crianças.

Dessa forma, pode-se afirmar que há uma série de situações em que se torna vital mediar individualmente as crianças para que possam estabelecer uma boa relação com elementos e indivíduos que os rodeiam. É possível exemplificar isso com uma situação cotidiana simples como os momentos de organização e recolhimento dos materiais pedagógicos de uso individual. Criar esse hábito faz com que se desenvolva um valor muito importante durante toda a vida desse aluno.

É claro que durante o dia de trabalho de um professor da Educação Infantil, grande parte do seu tempo vai ser usado para atividades do cuidar, como por exemplo, trocar as fraldas, acompanhar os alunos ao usar o sanitário, dar-lhes as refeições, ajudar que comam com autonomia, colocar para dormir e assim por diante. Porém, mesmo essas atividades do cuidar podem ser aproveitadas de forma pedagógica, afinal todas elas envolvem interação social. Verbalizar as ações desses momentos ajuda a criança a passar de um estado de dependência para um de autonomia progressivamente.

No início da Educação Infantil, é preciso dedicar tempo para esse tipo de atividade porque elas fazem parte dos elementos organizadores de outros tipos de atividades. Mas, a partir da fase da pré-escolar a criança já começa a ter autonomia para realizar essas atividades e é nesse momento que pode ocorrer o risco de que as atividades pedagógicas passem a ter um papel meramente complementar. É claro que mesmo nessa etapa ainda é necessário que a criança continue desenvolvendo sua independência para suprir suas necessidades básicas como se alimentar sozinha, organizar seu entorno e objetos pessoais, higienizar-se, etc. Porém, as atividades pedagógicas nunca podem ficar em segundo plano.

Na Educação Infantil, principalmente durante a primeira etapa (dos zero aos três anos), o trabalho pedagógico, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem estão ligados de forma indissociável aos processos interativos com o educador. As atividades do cuidar, por exemplo, se forem realizadas de forma prazerosa, levam, naturalmente a uma progressiva autonomia. Além disso, durante a realização dessas

atividades a criança tem a oportunidade de conhecer seu próprio corpo, começar o processo de comunicação verbal, adquirir hábitos de cuidados pessoais e assim por diante. Justamente por isso que se pode considerar que o cuidar é o processo central do desenvolvimento pedagógico nos primeiros anos de vida da criança.

As atividades de cuidado com a criança são rotineiras. Dessa forma, por meio da retomada diária delas é possível começar a trilhar o caminho que leva ao desenvolvimento da identidade da criança e a criar uma autoimagem positiva.

Criar o hábito de realizar esses procedimentos, (lavar as mãos, secá-las, guardar brinquedos), ajuda os educandos a criar gosto pela limpeza pessoal, a querer organizar seu entorno e até mesmo cobrar essas atitudes de outros colegas de sala quando for pertinente.

Compreender o cuidar dentro da Educação Infantil significa entender que é parte da educação e que engloba habilidades e conhecimentos do espectro pedagógico. Ou seja, para se cuidar de uma criança dentro de um ambiente educativo se exige a relação de vários conhecimentos pedagógicos e a integração de vários profissionais de diversas áreas do saber.

O eixo central do cuidar de um ser humano está em ajudar o próximo a desenvolver-se como tal. Para cuidar de forma efetiva é preciso valorizar e desenvolver as capacidades do outro de forma integral.

Para que a criança se desenvolva de forma integral é necessário que ela receba cuidados relacionais (afetividade e cuidados para a manutenção da saúde) e oportunidades de interação com conhecimentos variados.

Como já citado, o cuidar envolve procedimentos rotineiros que visam a manutenção da saúde e a preservação da vida, bem como o desenvolvimento das capacidades individuais. Para que isso ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário que as atitudes e os procedimentos praticados pelos educadores estejam pautados em conhecimentos específicos do desenvolvimento biológico, emocional e intelectual dos educandos, sem deixar de considerar o entorno sociocultural.

Dessa forma, para cuidar devidamente, dentro do âmbito pedagógico, é preciso ter consciência da individualidade do outro, de suas necessidades e habilidades o que só é possível observar por meio de um forte vínculo entre ambas as partes.

2.2 O educar

Conforme já mencionado, é por meio da interação durante atividades de cuidados individuais que se produz o conhecimento. Utilizando-se desse mesmo caminho, ou seja, a interação social, é que partimos para falar do educar na Educação Infantil.

Educar significa criar e mediar situações de cuidados individuais, brincadeiras e momentos direcionados que possam contribuir para o desenvolvimento das

capacidades infantis quanto às relações interpessoais (habilidade de ser e estar bem no convívio com outras pessoas, atitude de autoaceitação, respeito às diferenças). Dentro desse processo, a educação pode ajudar no desenvolvimento de crianças felizes e saudáveis por propiciar a formação de atitudes e valores dentro de suas capacidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Mas, para que isso venha a ocorrer é imprescindível que sejam planejadas formas de organização do trabalho pedagógico dentro das especificidades das habilidades das crianças segundo sua faixa etária, que lhes permitam agregar valores, conhecimentos específicos, cultura, procedimentos instrumentais, e ao mesmo tempo criar um laço afetivo com seu entorno.

2.3 O brincar

Para que as crianças possam se desenvolver por meio do educar na educação infantil, é de suma importância lançar mão do principal método pedagógico: o lúdico, ou seja, o brincar.

É por meio das brincadeiras, via de regra com intervenções e mediações, que se faz possível que as crianças exerçam a capacidade de criar dentro de uma rica diversidade de contextos que geram experiências de aprendizagem essenciais para seu progresso.

A brincadeira é uma espécie de linguagem para os educandos da Educação Infantil. Para eles as atividades se dividem em brincadeiras e o que não são brincadeiras. A criança se apropria da linguagem simbólica para brincar, afinal ela está dentro do âmbito da imaginação. Isso nos mostra que a criança desenvolve a habilidade para diferenciar a realidade imediata do que se lhe forneceu para criar o faz de conta. Dessa forma, a criança consegue atribuir significado tanto aos elementos da realidade como aos da fantasia.

Ao brincar com diversos objetos, sinais, espaços, gestos passam a ter o significado que lhes são atribuídos dentro do contexto da brincadeira. Ao fazerem isso os educandos articulam acontecimentos vividos à recriação de acontecimentos fictícios.

O principal articulador da brincadeira é o papel que cada criança decide assumir dentro da brincadeira. Quando a criança varia seu papel ao brincar, ela age dentro de uma realidade não literal, transportando ou trocando suas ações cotidianas por ações do papel que ela decidiu assumir.

Outro grande benefício da brincadeira que podemos pontuar, é que as auxilia durante o processo de seu desenvolvimento social. A brincadeira de papéis ajuda a compreender e a estruturar interiormente modelos da vida adulta em diversos contextos sociais. As significações desses modelos transformam a constituição infantil durante seu processo de desenvolvimento pessoal.

Quando as crianças praticam esse tipo de brincadeira elas transformam os conhecimentos que elas já tinham em conceitos gerais. Por exemplo, para que uma criança brinque de um faz de conta em que ela assume um papel de alguma profissão, ela precisa conhecer algumas coisas sobre essa profissão. Geralmente, elas imitam algo ou alguém conhecido, um momento observado dentro do contexto familiar ou em outras circunstâncias, da fala de algum colega ou de um adulto, de algo assistido por meio da televisão, do cinema, em livros e assim por diante.

Conforme esse desenvolvimento for ocorrendo, é importante dar uma certa independência para que as crianças escolham seus colegas e os papéis que vão assumir dentro de um determinado tema ou enredo baseando-se em sua vontade e curiosidade.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) resume bem as ideias apresentadas até aqui:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construções e brincar com regras. (RCNEI, 1998, v. 1 p.28).

2.4 O processo de ensino e aprendizagem

Explanadas as informações anteriores, pode-se notar que os processos de cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil. Eles se cruzam, se complementam e se impulsionam a todo momento. Não há uma linha demarcatória que determine onde começa e onde termina cada um desses processos.

A partir de agora, vamos perceber que a fusão entre o cuidar e o educar produz o processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional.

Esse processo se constitui por gerar aprendizagem de conhecimentos específicos, desenvolvimento e domínio de processos que se relacionam intimamente à constituição humana. Do ponto de vista da criança, desde o começo, todo seu entorno é fonte de exploração. A partir da interação com o meio, com brincadeiras, com relações interpessoais (com adultos ou crianças), as crianças produzem aprendizagem e desenvolvem suas potencialidades. Participam conscientemente da interação com elementos ao seu redor por observar, selecionar, analisar, relacionar e atribuir sentido. Sempre quando há uma diversidade desse tipo de relação, ocorre

a ampliação do universo de experiências e possibilidades de aprendizagem de conhecimentos específicos e da construção de sua identidade. Dessa forma, as interações propiciam que aconteça o processo de ensino e aprendizagem.

Os tipos de linguagem se tornam essenciais para que ocorra esse processo. Por ser de ordem social, ajuda a criança a interagir, a construir muitos conhecimentos e a desenvolver seu pensamento. Sempre que utiliza a linguagem a criança passa a conhecer especificidades do outro e de si mesma.

A expressão infantil pode ocorrer de diversas maneiras. Uma delas é por meio do brincar. O Conselho Estadual de Educação pontua esse conceito:

O brincar, em especial, constitui uma rica possibilidade de expressão infantil, revelando os modos da criança fazer-se presente no mundo, marcando sua identidade e participação na cultura. Brincar e aprender não são atividades antagônicas; ao contrário, para as crianças não existe separação ou descontinuidade entre ambas. Brincar e aprender são processos recíprocos, que se complementam. Apesar disso, a criança não se preocupa (e nem deveria) com o que aprendeu ao realizar determinada brincadeira, tampouco o faz por obrigação. Para ela, participar de uma brincadeira é uma ação voluntária que envolve o querer brincar. Art. 11, da Deliberação 02/2005 do CEE/PR.

Conforme citado, é por meio da brincadeira que a criança se expressa, que compreende sua realidade, que aprende e aplica seus conhecimentos, que desenvolve seu pensamento por meio da análise e síntese de informações. Até quando a criança brinca sozinha ela verbaliza suas ações, interage com os personagens, troca de papéis, reflete a realidade, transforma a realidade por criar e inventar contextos fictícios.

O brincar chega a ser considerado uma atividade intelectual que antecede o conhecimento da realidade atribuída pela criança. Devido a tudo isso, que se pode afirmar, sem sombra de dúvidas, que a fusão dos processos de cuidar e educar por meio da brincadeira produz o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Para que a escola possa contribuir para que esse processo ocorra devidamente, é necessário criar experiências variadas, criativas, que possam deixar as crianças livres para se expressar de forma corporal, verbal, artística, gráfica, lúdica ou cultural. Na Educação Infantil as crianças devem ser o eixo central do trabalho educacional, ou seja, considerar suas necessidades e interesses e articulá-los aos cuidados pessoais necessários.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que todo processo de mudança leva certo tempo e exige um considerável esforço dos envolvidos nesse período. Porém, é imperativo adequar à prática pedagógica dentro das instituições de Educação Infantil.

Não se trata de extinguir as atividades antes realizadas voltadas ao cuidar, porém, aproveitar as práticas de cuidados pessoais para desenvolver conceitos e atitudes importantes para a identidade e autonomia dos alunos.

O cuidar e o educar não devem ser considerados como práticas opostas ou separadas. Ficou claro que os processos de cuidar e educar são indissociáveis, eles se cruzam, se complementam e se impulsionam a todo momento. Não há uma linha demarcatória que determine onde começa e onde termina cada um desses processos.

É preciso, neste momento, capacitar os profissionais da área para que todos possam vislumbrar essa união das duas práticas por meio de estudos e oficinas utilizando-se os documentos que no momento vigoram e que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil.

Também foi possível perceber que a fusão entre o cuidar e o educar produz o processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional, que é essencial para que os educandos possam desenvolver suas capacidades individuais. Foi explanado que há diversas formas e caminhos para chegar a esse objetivo, porém, a mais comum, e talvez mais proveitosa, seja o brincar.

Sendo assim, fica o incentivo para que os momentos de brincadeiras livres e dirigidas possam ser aproveitados de forma plena e que possam ser programados com regularidade visando uma melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, espera-se que essa explanação e reflexão possam ajudar a todos os profissionais da educação a evoluírem e assim gerar a cada dia uma prática pedagógica com mais qualidade e dessa forma propiciar um maior desenvolvimento das potencialidades dos alunos da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Vol.I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Educação Infantil: **Bibliografia Anotada**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: **Conhecimento do Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAEMER, S. **Com a Pré-escola nas Mãos: Uma Alternativa Curricular**. São Paulo: Ática, 1999.

O ESTUDANTE SURDO E A RECEPÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Data de aceite: 11/05/2020

Edson Teixeira de Rezende

Pinhais. Professor de Filosofia. Doutor em Educação pela UFPR. Professor de Ética da FESPPR. Professor de Filosofia da SEED-PR. Pesquisador do NESEF/UFPR. E-mail: profetr@gmail.com

Geraldo Balduino Horn

Curitiba. Professor de Metodologia do Ensino de Filosofia. Doutor em Educação pela FEUSP. Professor do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da UFPR. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR). E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

Sueli Fatima Fernandes

Curitiba. Professora. Doutora em Letras: Estudos linguísticos pela UFPR. Professora do Setor de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da UFPR. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR. Membro da Comissão Nacional de Avaliação em Educação Especial do Inep/MEC. E-mail: suelifernandes@ufpr.br.

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa sintetiza parte dos resultados da tese de doutorado defendida em março de 2019 no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR. Parte-se do pressuposto

de que todo estudante tem o direito garantido pela Constituição ao conhecimento escolar, independentemente de sua condição social, cultural, física, mental ou de qualquer outra natureza. Esta pesquisa trata do acesso à formação filosófica de estudantes surdos em ambiente inclusivo numa escola do Ensino Médio da rede estadual pública do Estado do Paraná. Propõe analisar as condições da recepção filosófica desses estudantes a partir de sua vida cotidiana (HELLER, 1983). A recepção será analisada considerando as condições de aprendizagem dos sujeitos Surdos no ambiente escolar; o bilinguismo e Libras como condição central e necessária para aprendizagem filosófica no ambiente do Ensino Médio; o ensino da Filosofia a partir do respeito cultural e identitário da pessoa surda. Utilizou-se a pesquisa participante com estudantes Surdos, professores de Filosofia, intérprete revisão bibliográfica e da legislação. A produção dos materiais parte do aporte teórico da legislação vigente sobre o reconhecimento da Libras, considerada a língua oficial da pessoa Surda, do decreto 5626/2005 que aponta a formação dos profissionais para atender os Surdos nas diversas áreas da vida social (trabalho, lazer, saúde, educação), também de autores do campo epistemológico dos Estudos Surdos entre eles Fernandes (2003), Fernandes e Moreira (2014),

Skliair (1998), Quadros (1997). Os resultados mostram que o aprendizado da Filosofia no espaço inclusivo precisa respeitar o direito linguístico do estudante, promovendo o uso da Libras no processo produtivo dos estudantes e fornecendo materiais adequados à cultura e identidades Surdas.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo. Libras. Ensino de Filosofia. Letramento. Identidade Surda.

ABSTRACT: This research work summarizes part of the results of the doctorate defended in March 2019 in the Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR. It is assumed that every student has the right guaranteed by the Constitution of school knowledge, which can condition their social, cultural, physical, mental or any other nature. This research deals with the access to the philosophical training of deaf students in an inclusive environment at a public high school in the state of Paraná. It proposes to analyze the conditions of the philosophical reception of these students from their daily life (HELLER, 1983). Reception will be analyzed considering the learning conditions of Deaf subjects in the school environment; bilingualism and Libras (Brazilian Sign Language) as a central and necessary condition for philosophical learning in the High School environment; the teaching of Philosophy from the cultural and identity respect of the deaf person. Participant research was used with Deaf students, professors of Philosophy, interpreter, literature review and legislation. The production of the materials is based on the theoretical contribution of the current legislation on the recognition of Libras (Brazilian Sign Language), considered the official language of the Deaf person, of Decree 5626/2005, which points out the training of professionals to assist the Deaf in various areas of social life (work, leisure, health, education), also authors of the epistemological field of Deaf Studies among them Fernandes (2003), Fernandes and Moreira (2014), Skliar (1998), Quadros (1997). The results show that learning Philosophy in an inclusive space needs to respect the student's linguistic right, promoting the use of Libras (Brazilian Sign Language) in the student's productive process and providing materials appropriate to Deaf culture and identities.

KEYWORDS: Bilingualism. Libras (Brazilian Sign Language). Philosophy teaching. Literacy. Deaf Identity.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo da tese de doutorado em Educação: **O ensino de Filosofia com o estudante surdo no viés da recepção filosófica no Ensino Médio**, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, defendida em março de 2019. Procura problematizar o direito de aprender que é garantido pelas políticas públicas e o processo de recepção filosófica do estudante Surdo, a partir da prática pedagógica desenvolvida em sala

de aula.

A pesquisa busca responder a seguinte pergunta: quais são as possibilidades de aprendizagem do estudante Surdo, considerando as atuais condições existentes do ambiente escolar do Ensino Médio inclusivo? Para responder essa questão foi necessário: (a) problematizar as condições de aprendizagem dos sujeitos Surdos no ambiente escolar; (b) entender o bilinguismo e Libras como condição central e necessária para aprendizagem filosófica no ambiente do Ensino Médio; (c) identificar o ensino da Filosofia a partir do respeito cultural e identitário da pessoa surda. Utilizou-se a pesquisa participante com estudantes Surdos, professores de Filosofia, intérprete, revisão bibliográfica e a legislação.

Utilizou-se as produções encontradas a partir de pesquisa no Google Acadêmico, de 2008 a 2016, bem como as teses e dissertações produzidas no NESEF no período entre 2011 e 2014, que apresentavam ressonância com esta investigação. Também foram utilizadas pesquisas da CAPES de 2011 a 2016, também do Portal de Periódicos da CAPES entre 2008 e 2017. Tais ferramentas foram relevantes para a pesquisa sobre cultura e identidades surdas, Libras, ensino da Filosofia, mostrando-se como materiais importantes para a produção da pesquisa.

Importante salientar que a partir dos questionários, observações, coleta de vídeos e produções dos estudantes, da pesquisa em plataformas da CAPES foi possível estabelecer que o espaço pedagógico ideal para a escolarização do estudante Surdo seria o bilíngue, visto que respeita sua condição linguística e garante os elementos fundamentais para seu pleno desenvolvimento.

É fundamental destacar a importância do texto de Filosofia com uso de metodologia visual e ainda o processo praxiológico do professor para que ocorra condições de aprendizagem, valorizando a cultura Surda e o uso da Libras na produção do estudante e também na oferta de materiais.

2 | SOBRE O APRENDIZADO FILOSÓFICO DO ESTUDANTE SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR

A partir do século XIX, no Brasil, surgiram as primeiras escolas para pessoas cegas e surdas, com a criação por D. Pedro II do Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (1857), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

A educação de Surdos, na perspectiva da Educação bilíngue, é garantida pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, no artigo 22, capítulo VI, e que aponta como organizar a inclusão escolar para Surdos:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a estudantes Surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a estudantes Surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos estudantes Surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Diante disso, a política nacional aponta dois espaços possíveis para a escolarização de Surdos: (1) na Escola de Surdos com professores bilíngues e (2) na Escola regular com a presença do intérprete e o atendimento educacional especializado (AEE). Nesta pesquisa se desenvolveu no segundo espaço tipo de escola.

Neste trabalho analisa-se as condições ofertadas aos Surdos na escola regular, no que tange a socializar o conhecimento, oportunizar socialização e à interação na disciplina de Filosofia, pois compreende-se que a educação bilíngue tem representado duas compreensões: uma delas, a da implementação dos governos, que trata a Educação bilíngue e a Libras como elementos instrumentais, entende que a inserção do intérprete resolve todos os problemas de acessibilidade linguística dos Surdos.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p.64)

O Estado atribui à língua de sinais o status de recurso de acessibilidade para Surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência conforme exposto na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Essa é a visão hegemônica do governo. O professor trabalha com essa perspectiva e convive, na prática educacional, com o fato de que essas condições não garantem a apropriação da Filosofia pela pessoa surda. Entende-se que o problema não se resolveu, porque a educação bilíngue, atualmente praticada nas escolas, não garante ao estudante o acesso aos materiais em Libras, bem como o professor precisa ter o domínio da Libras para poder interagir com ele, no intuito de que por meio dessa língua possa ocorrer o desenvolvimento da Língua Portuguesa.

A Língua Brasileira de Sinais é a língua oficial dos Surdos no Brasil, sendo uma língua cooficial do país. É ainda, segundo descreve Gesser (2009), uma língua visual-espacial, com as características culturais próprias da comunidade, pois cada país tem a sua. Por isso, defende-se que sejam consideradas a cultura e as identidades Surdas e a Libras como língua natural¹ do estudante Surdo. Propõe-se que o debate sobre a língua, a cultura e as identidades Surdas ocorra dentro do

1. A língua de sinais compreendida como Língua Natural consiste em entender que possui estatuto linguístico, gramática sendo apreendidas no convívio com a comunidade surda. Não se entende nessa tese Língua Natural como inata, mas como apreendida em contato com a comunidade linguística.

campo epistemológico denominado Estudos Surdos.

No campo dos Estudos Surdos utiliza-se uma visão socioantropológica para a produção do que é ser Surdo, que de acordo com Marques (2008, p. 62) são

espaços de produção do conhecimento onde as múltiplas representações e narrativas sobre as pessoas surdas fazem uma aproximação do conhecimento com a realidade, é o ser em questão, não é mais aquele que escreve sobre o "outro" que é visto, ao contrário, é este outro que se narra na sua intersubjetividade.

Para o ouvintismo que "baseia-se na ideia de "colonialismo", uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos, em que um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)" (Mery, 1991, apud Wrigley, 1996, p. 72). Nessa compreensão, o ouvinte busca colonizar o Surdo e conforme Rezende (2010, p. 87), pesquisadora do campo dos Estudos Surdos, o ouvintismo seria

a norma padrão ouvinte, ou seja, uma verdade legitimada sobre os sujeitos Surdos, constituindo-os como corpos a corrigir e modelando-os para a normalização. Os Surdos ficam aos caprichos da norma, e entram em cena as estratégias do corpo a corrigir, a ser normalizado, fora dos padrões normalizadores. São "entornados" neste sujeito a ser corrigido: a família, a escola, as clínicas e as instituições hospitalares.

Ainda dentro dos Estudos Surdos há referência ao audismo² que conforme Lane (1992, p. 52) "seria oportuno ter um nome que traduzisse o esforço dos ouvintes que apregoam estar ao serviço dos Surdos; pedindo emprestado um termo do educador e autor americano Surdo Tom Humphries, denominá-lo-ei "audismo". São, então, o modelo clínico-terapêutico, o ouvintismo e o audismo, maneiras diferentes da que se adota para se posicionar diante do Surdo. Ressalta-se que os autores dos Estudos Surdos (MOURA, 2018; WITKOSKI, 2012a; SACKS, 2010; FERNANDES, 2003, 1998; SKLIAR, 1998; QUADROS, 1997). A esse respeito, (Moura, 2018, p. 14) destaca a Língua de Sinais como natural e

como constituinte do indivíduo Surdo, devendo ser a primeira língua a que deveria ter acesso para poder se constituir no mundo. Consideramos que a língua de sinais (Libras, no Brasil) é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites.

A premissa de que a Língua de Sinais é um direito das pessoas surdas está afirmada na legislação, bem como o direito de respeito ao seu aspecto linguístico no processo educativo. Como salientam as pesquisadoras Fernandes e Moreira (2014), essa prática tem sido negada pelo entendimento diferente das políticas governamentais que consideram que a simples presença do intérprete garante uma educação bilíngue.

Sobre língua e família de Surdos é relevante considerar que

2. Ouvintismo e Audismo consistem preconceito em quando o ouvinte pensar e impor práticas, de uma maneira colonizadora, daquilo que acredita ser melhor para o Surdo.

o fato real é que as famílias dos Surdos constituem contextos monolíngues em Língua Portuguesa, pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes. Na infância não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58).

É fundamental considerar também a importância da escola para que a criança possa aprender a Libras. A partir do apontamento de autores como Moura (2018), Fernandes (2003, 1998) e Quadros (1997), parte-se do pressuposto de que os estudantes Surdos têm a Língua Portuguesa, tanto em seu aspecto escrito ou oral, como segunda língua, e a Língua de Sinais como primeira, o que é denominado bilinguismo.

Bilinguismo corresponde à aquisição da Libras - Língua Brasileira de Sinais - como primeira língua (língua natural) e da Língua Portuguesa, em seu aspecto escrito ou oral, como segunda língua.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível, à criança, duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que consideram a língua de sinais como língua natural e partem desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Esse é um fator primordial no trato com os conceitos filosóficos, já que para a maioria dos estudantes há grande dificuldade na apropriação da Língua Portuguesa, que é utilizada na sala de aula para mediação do conhecimento, mesmo com a presença do intérprete, uma vez que as interações e experiências com o aprendizado devem permear as relações nos ambientes escolar e social. Em análise sobre a inclusão escolar, a pesquisadora Witkoski (2012b, p.37) alerta que

a situação de isolamento não se dava apenas dentro da sala de aula [...] A hipocrisia do discurso da inclusão cai por terra diante da barreira imposta especialmente pela diferença linguística. Esperar que as crianças que não compartilham a mesma língua e o mesmo tipo de experiência de percepção e apreensão do mundo (que nos Surdos se dá via contato e experiência visual) se comuniquem com fluência e consigam estabelecer relações de trocas significativas é, em si, um contrassenso.

Não consiste, simplesmente, na presença do TILS³, mas no respeito à pessoa Surda, considerando a cultura e as identidades Surdas, a Libras durante o processo de ensino e aprendizagem, a presença de professores bilíngues para realizar as mediações e um currículo que manifeste essas presenças. "Nas escolas, a educação inclusiva não se refere apenas aos sujeitos Surdos, refere-se também à "educação para todos". Vamos, então, refletir: o fato de esses sujeitos estarem dentro da escola significa que eles estão incluídos?- (STROBEL, 2008, p. 98).

A indagação proposta por Strobel (2008) considera a história e os tipos de

3. TILS - Tradutor Intérprete em Língua de Sinais.

pedagogia utilizados no processo de escolarização ao longo da história, em que as proposições e os modelos ocorrem a partir do outro. O Surdo que não é o sujeito que elabora e que participa desse processo, somente será objeto de uma política pensada por outrem.

Com isso, os pesquisadores apontam que no processo da escolarização precisaria contar com a presença de um professor Surdo, colaborando com a formação da identidade do estudante Surdo, com a convivência na comunidade surda. Dessa forma o uso da Língua de Sinais (Libras) seria ensinada para o sujeito Surdo como língua primeira.

Fazer com que o Surdo seja incluído é garantir acesso aos conhecimentos científicos e às amizades necessárias no processo de produção dos saberes, respeitando a língua dos estudantes.

Corroborando a constituição do ser, segundo Perlin (1998, p. 52), "a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições".

Pensar a educação para o estudante pressupõe conhecê-lo, saber que estratégias metodológicas podem colaborar no ambiente pedagógico, compreender que cultura apresenta e os anseios de que é portador, destacando a abertura para a alteridade que contribui para uma prática consciente.

Inicia-se com um estudo de caso, visto que essas indagações já emanavam da prática docente desde o ano de 2006, numa escola estadual do Paraná, no município de Pinhais. Lançando um olhar teórico sobre a prática docente, a fim de contribuir na constituição de uma emancipação do estudante envolvido no processo de ensino e aprendizagem, busca-se caminhos para que a escola, via seus representantes, transforme o discurso crítico de valorização dos professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem em ações práticas, superando a dicotomia da teoria e da prática. Quando se analisa essa prática, a partir de algumas categorias de Bourdieu (1983)⁴, como *habitus*, campo⁵ e capital, constata-se como elas permitem condições para agir no campo com maior ou menor possibilidade de sucesso.

O *habitus*, segundo (Bourdieu, 1983, p. 62), é entendido como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

4. Pierre Bourdieu será utilizado em toda a obra apenas como chave analítica, através de seus conceitos, para pensar a relação/objeto.

5. Entendo campo como "apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Diante do *habitus* do Surdo, um dado que se deve considerar é a dificuldade com as atividades de leitura e escrita, quando eles forem tardiamente reconhecidos como já portadores de uma língua. Essa observação pode ser associada ao capital cultural dos pais, que por falta de saberes, encontram dificuldades para diagnosticar e apresentar condições para que os seus filhos possam se comunicar utilizando a Língua de Sinais. Quando, de outro modo, o problema não é o capital cultural, há que se considerar o capital econômico. Nele, o processo de diagnóstico e de medidas pedagógicas de trabalho com a língua pode demorar para quem não possui capital, o que pode ser um complicador. Dessa forma, todo esse processo vai produzir consequências no campo educacional, em que os herdeiros da cultura reconhecida como "superior" acabam por ter sua trajetória facilitada em obter sucesso no ambiente acadêmico. Então, segundo Bourdieu (2004, p. 61)

para aqueles que, na geração precedente, tinham um monopólio nos níveis mais elevados, no ensino superior, nas grandes escolas, etc., esse tipo de intensificação generalizada da utilização da instituição escolar coloca problemas muito difíceis, obrigando a inventar todo tipo de estratégias; de modo que essas contradições são um fator extraordinário de inovação.

Os que não são herdeiros enfrentarão dificuldades no processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no interior do ambiente educacional, visto que os estudantes Surdos serão chamados a compreender o que leem e a expor suas ideias em textos e apresentações.

Deve se considerar que o ensino de conceitos abstratos aos Surdos, algumas vezes, por falta de preparação da família, dificuldade de diagnóstico médico, ausência de orientação pedagógica adequada, entre outros fatores, fica prejudicado. De acordo com Moura (2018, p. 18) é necessária "uma orientação bem-feita que possa alertar os pais quanto aos efeitos devastadores que a ausência da linguagem pode trazer para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos". A defesa da autora é para que os pais e familiares se estruturem e sejam atentos para importância da Libras de maneira precoce na vida de seus filhos. A proposta aqui apresentada consiste no Bilinguismo já referido.

A língua é importante para que o estudante possa perceber como os pensadores/filósofos produziram uma reflexão no tempo e espaço, considerando que vivenciaram os problemas. E a argumentação presente no texto e os conceitos desenvolvidos pelos pensadores podem colaborar para que os estudantes produzam conhecimento e discursos próprios acerca das suas questões no mundo. Uma mediação pedagógica presente no trabalho do professor de Filosofia consiste em "desconstruir e reconstruir a linguagem do texto - trabalhá-lo: retraçar seu "plano de imanência", reinventar "seus conceitos e sua consistência"" (FABBRINI, 1995, p. 90).

Para que o ensino de Filosofia ocorra, é preciso considerar o *habitus* do estudante, na tentativa de criar o entendimento de seu capital cultural e de como ele se relaciona com o campo. Isso possibilitará a escolha das melhores estratégias, pois, quando se pensa que o estudante terá o processo educacional sendo ofertado em língua diferente da sua língua natural, e que não é dominada totalmente por ele, percebe-se que haverá algumas dificuldades para legitimar o campo.

Como o campo educacional exige certo domínio cultural da língua para o bem aprender e se desenvolver, alguns estudantes Surdos, pelo *habitus* e pelo capital que possuem, resolvem abandonar a própria instrução⁶ ou são privados dela.

Um dos primeiros passos para que o ensino de Filosofia possa se efetivar em face do estudante Surdo é o reconhecimento da diversidade de *habitus*, presente no campo e a não legitimação de práticas pedagógicas que valorizem demasiadamente a herança cultural. Como efeito, devem ser criadas condições igualitárias de tratamento para que aquele que precisa de maior atenção e tempo possa ter sua demanda suprida.

Os conceitos de Bourdieu (2004) de "*habitus*", "campo" e "capital" permitem um olhar para a prática educativa, na tentativa de superar o processo de reprodução das estruturas sociais vigentes. Para isso, a escola não deve adotar uma postura de que existe um *habitus* ideal e sim lidar com as diferenças e as diversidades presentes no interior da instituição, reconhecendo que as mudanças e avanços que a humanidade obteve foram frutos da diversidade de posições e não da visão unívoca das coisas.

Para que a escola possa ser efetivamente inclusiva é preciso conhecer, respeitar, se apropriar da cultura surda no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento das identidades surdas, conforme Perlin e Strobel (2006, n.p.),

um modo de construir significados e símbolos que influenciam e direcionam nossas ações com as quais podemos nos identificar, construir nossa identidade enquanto Surdos, identificar e dar sentido aos significados e significâncias como grupo, ou como povo.

É preciso conhecer quem são os estudantes com suas especificidades, reconhecendo-os como seres históricos, imersos no ambiente social, político, econômico, cultural e linguístico, que precisam se manifestar na cultura escolar.

3 | O ENSINO DE FILOSOFIA E O ESTUDANTE SURDO

O trabalho pedagógico do professor de Filosofia que assume a atitude do direito linguístico do estudante Surdo inicia-se com a seleção de temas em sala, em que a diversidade deve ser explícita, valorizando as questões e perspectivas

6. Abandonar a própria instrução devido a um processo de exclusão branda, isso implica reconhecer que as condições sociais ofertadas são tais que dificultam a permanência do estudante no "jogo".

filosóficas de análise sobre o ser no mundo, (como quem sou, minha relação para com os outros), possibilitando os encaminhamentos metodológicos que podem ser relevantes nessa busca.

É preciso, de antemão, considerar que as questões que são propostas à atividade do filosofar são frutos do tempo e das condições da vida cotidiana presentes nos sujeitos. Segundo Heller (1983, p. 8), quando se tratava da gênese do pensamento filosófico, "a filosofia questionava a ingenuidade".

Heller (1983) comenta a tese de Marx sobre os Feuerbach: "os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 613), mais especificamente contrário à visão de os filósofos trabalharem unicamente na via da interpretação da realidade e não avançarem na busca de ação. Portanto, "a exigência de Marx é que se crie uma filosofia radicalmente nova capaz de transformar o mundo". (HELLER, 1983, p. 9).

O papel do fazer filosófico não é o de se fechar em si. Entender, assim, as produções filosóficas parece não ser o objetivo desta segunda filosofia de Marx. De acordo com a compreensão exposta por Heller (1983), o processo do filosofar, ao contrário, deve levar à ação, portanto a práxis deve realizar-se. Podemos entender, com isso, que ensinar Filosofia ao Surdo, na escola inclusiva, consiste em garantir que este se aproprie dos pensamentos, argumentos, problemas e objetivos existentes na vida cotidiana, na perspectiva de transformar-se.

Ao trazer a perspectiva do agir, não se deve cair na unilateralidade de ir somente para outro extremo, deixando de refletir, pensar e construir argumentos, revisitando os textos para entender como outros se propuseram a pensar.

Todavia, no processo da ação imediata, existe uma busca por refutar a validade do filosofar, conforme apresentada por Aranha e Martins (2013, p. 16): "vivemos em um mundo que valoriza as aplicações imediatas do conhecimento [...]. De acordo com essa linha de pensamento, a filosofia seria realmente "inútil", já que não serve para nenhuma alteração imediata de ordem prática". (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 17). Outra desconstrução possível do sentido da "finalidade" da Filosofia é apresentada por Chauí (2013, p. 20), "a filosofia não serve para nada [...] costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível.

Segundo Mendonça (1976, p. 15), "nada mais falso que negar a importância da filosofia para vida". Os apontamentos supracitados também se fazem presentes no ambiente escolar, visto que os estudantes, a partir da sua relação com a vida cotidiana⁷, questionam o porquê de aprender Filosofia. Isso será útil? Mendonça,

7. A vida cotidiana perpassa, segundo Heller (2004), o homem na sua totalidade, pois nasce na e vive com; isso não quer dizer só na cotidianidade. "São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação". (HELLER, 2004, p. 32).

de outro modo, reconhece na Filosofia elemento importante para alterar a história, pois "o filósofo, posto em ridículo pelo povo, vivendo entre seus pensamentos inofensivos, é na realidade uma potência terrífica. Seu pensamento tem o efeito da dinamite". (MENDONÇA, 1976, p. 16).

As pesquisadoras Aranha e Martins (2013) e Chauí (2013) corroboram a tese de que a Filosofia, ao pensar sobre a vida, a verdade e as relações, é extremamente útil, sendo relevante apontar que esse debate se faz corrente no cotidiano da vida escolar. Segundo Mendonça (1976), a concepção da resistência e da negação desse pensamento (inutilidade da Filosofia) é fruto da ligação que estabelecemos com a cotidianidade, pois, "vivemos presos ao imediato. À medida que o homem mais desconhece a razão de ser de sua vida, tanto mais ele se agarra às pequeninas coisas do cotidiano". (MENDONÇA, 1976, p. 17).

Os carecimentos oriundos da vida com sua complexidade apresentam sua função epistemológica e histórica. Busca-se apresentar uma resposta que vai até a raiz das questões, que de conjunto é uma tarefa apresentada ao ser filósofo. E quando faz o que necessita, o filósofo carece de desculpa. Segundo Heller (1983, p.11),

o que se busca é uma resposta unitária, uma resposta genuinamente filosófica às seguintes perguntas: como se deve pensar, como se deve agir, como se deve viver? Embora seja difícil ser filósofo, é dever dele - enquanto filósofo - dar uma resposta a essas perguntas.

No ambiente escolar, algumas vezes a questão apresentada principalmente por Aranha e Martins (2013), Chauí (2013), Heller (1983) e Mendonça (1976), acerca da necessidade de justificar o pensamento filosófico, sua inserção e a finalidade da disciplina bem como de seus conteúdos, é enfrentada pelo professor perante os estudantes e, algumas vezes, até perante as demais disciplinas escolares. A resposta deve ser fruto da práxis, pela qual a resposta aos carecimentos é realizada. Isso não significa, contudo, que essa resposta seja definitiva, pois o fazer filosófico se encontra aberto às indagações e às novas respostas, uma vez que o

Pensar é um ato não só de imersão que o cotidiano exige - considerando o lugar social do sujeito - mas muito mais é uma responsabilidade cívica assumida pelo ser pensante tanto em relação a si como em relação aos outros. Isso porque não se trata de um "livre pensar" sem "eira nem beira" e sim de um pensar que se realiza enquanto imanência, enquanto objetivação. (HORN; MENDES, 2016, p. 283).

Assim, considera-se o processo da aprendizagem filosófica lento, diferente dos estímulos oferecidos aos jovens diariamente, como pela cultura de consumo. Isso ocorre tanto com os não surdos quanto com o Surdo, apesar de que com este isso apresenta ser mais visível. Todavia, urge pensar numa mediação para a diversidade, o que beneficia a todos, pois a diversidade de estratégias para abordar,

compreender e produzir auxilia os estudantes na sua totalidade, uma vez que o inserir e respeitar a diferença não atrapalha o andamento das aulas, sendo, ao contrário, um estímulo para pensar diferente.

Algo que deve ser considerado no trato com a Filosofia é que ela não é feita por quantidade, mas por qualidade do processo, que exige cuidado e paciência para leitura do texto filosófico, o qual requer análise sobre a construção (tempo histórico, problema e objetivo que o filósofo busca tratar). A Filosofia, como descreve Chauí (2013), pode ser entendida como inútil se a utilidade estiver ligada a uma perspectiva utilitarista e pragmática. Apenas a Filosofia será útil quando a compreensão de pensar e tentar entender o mundo e as várias relações para o sujeito for valorada como positiva.

Nesse viés de compreensão, considera-se importante os argumentos sobre a cultura surda e a especificidade com o aprendizado da Língua de Sinais que possibilitam ao sujeito tentar compreender a realidade que o permeia. Ao ensinar Filosofia numa sala de aula com o estudante Surdo, é preciso considerar que o aprendizado de uma criança surda pode ser mais lento, pois não recebe a mesma quantidade de estímulos que uma criança ouvinte, o que prejudica os seus conceitos, necessitando, dessa forma, de um ensino especializado e direcionado, em que lhe sejam permitidos todos os meios disponíveis para o desenvolvimento de suas competências.

O Surdo tem direito à escolarização; para a reflexão filosófica, por sua singularidade linguística, o estudante, mesmo que manifeste um atraso na aquisição da Língua Portuguesa⁸, pode contar, durante as aulas, com a presença do intérprete, a fim de que as ideias, conceitos, problemas, o ensino e aprendizagem possam ser apresentados aos sujeitos em sua língua natural.

Todavia, o texto filosófico utilizado e produzido dentro da tradição da Filosofia é oferecido na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ler e interpretar exigem seus conhecimentos, poder-se-ia dizer, então, da impossibilidade da presença do Surdo na sala regular, já que a mediação para o trabalho com o texto exige o emprego de conceitos e sua explicação por parte do educador. Contudo, não se trata de uma dificuldade exclusiva do sujeito Surdo, apesar de considerar que o texto se encontra na L2 do estudante Surdo, os estudantes não surdos também manifestam dificuldade com o texto filosófico, os estudantes ouvintes também apresentam dificuldades para o estudo filosófico com o texto, inclusive com a mediação que é fundamental para a efetivação desse recurso.

Nesse sentido, uma contribuição da pesquisa que se desenvolveu no doutorado envolve pensar as condições para recepção filosófica pelos estudantes Surdos.

8. Dentro da perspectiva do bilinguismo, a Língua Portuguesa, no caso do Brasil, pode ser apreendida tanto na modalidade escrita como na oral por aqueles que conseguem, sendo a língua primeira, natural ou materna; para outros, a primeira, depende da abordagem, é a Língua de Sinais.

Esse pensar considera o respeito linguístico e propõe um trabalho de tradução do texto de Filosofia, na perspectiva do letramento visual para corroborar o aprendizado filosófico das pessoas que tem como língua natural a língua brasileira de sinais.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto até aqui, é possível concluir que:

1. É necessário conhecer a cultura, identidade Surda para estabelecer uma estratégia metodológica visual que possibilite favorecer a reflexão em Libras e posteriormente seu registro em Língua Portuguesa como L2.
2. Entre outras medidas é fundamental destacar a promoção da cultura do estudante no ambiente escolar, superando práticas que possam produzir exclusão que legitimam a desigualdade oriunda do *habitus* do estudante. Trata-se de constatar a diferença como possibilidade de superar o *status quo* tendo espaços para debater as identidades presentes na sociedade e no ambiente escolar.
3. É imprescindível a defesa de um ensino de Filosofia que se concentre na qualidade do processo de ensino/aprendizagem, adotando a perspectiva do letramento utilizando-se da pedagogia visual, por meio de textos bilíngues, quando da sua presença ou somando vozes na necessidade desse material para garantir o direito linguístico dos estudantes. Também é fundamental orientar os estudantes para realizar uma primeira sistematização em Libras e depois sua tradução para o Português escrito, colaborando no fortalecimento da constituição da identidade do estudante Surdo.
4. O ambiente escolar trabalhe conhecimentos que possam levar o estudante surdo a questionar as verdades apresentadas pela cultura de padronização, de massa e, ao mesmo tempo, provocá-lo para que responda questões, no sentido de como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver? (Heller, 1983). Nessa perspectiva, na trajetória da constituição dos estudantes para além dos *habitus* instituídos, pensar para agir é fundamental, a fim de poder responder aos carecimentos presentes na vida cotidiana.
5. A indagação sobre as perguntas radicais de Heller (1983) colabora para perceber que a Filosofia não está somente nos textos de Filosofia, mas é algo vivo e todos podem ter acesso a ela. Essa reflexão colabora com todos, sendo possível a pessoa aprender e filosofar quando se reconhece o seu direito linguístico a ter materiais, mediação e expor sua compreensão com a Libras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcoa de Aruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto-Lei de Libras nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**: Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia no 2º. grau: uma "língua da segurança". In: MUCHAIL, S. T. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1995. p. 77-85.

FERNANDES, Sueli Fatima. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

_____. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

_____. **Educação bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, Sueli Fatima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. Número 2/2014- Edição Especial p. 51-70, 2014.

GESSER, A. **Libras?**: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HORN, Geraldo Balduino; MENDES, A. A. P. **Ensino de Filosofia**: método e recepção filosófica em Agnes Heller. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 279-293, out./dez. 2016

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A Experiência de Ser Surdo**: Uma Descrição Fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDONÇA, Eduardo Prado da. **O mundo precisa de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. 2018 In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org). **Tenho um aluno Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018. p.13-26.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de Surdos**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. **A educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos Surdos**.

Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Orientadora, Ronice Müller de Quadros; co-orientadora, Maura Corcini Lopes. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de Surdos pelos próprios Surdos**: uma questão de direito. Curitiba: CRV, 2012.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

O PAR COMO MECANISMO DE POLÍTICA PÚBLICA NA LITERATURA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 05/02/2020

Jacqueline Nunes Araújo

Universidade Estadual de Feira de Santana-
UEFS.

Departamento de Educação-DEDU

Feira de Santana – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/0281663893236517>

RESUMO: Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre as relações intergovernamentais por meio dos programas vinculados ao Plano de Ações Articuladas-PAR. Necessário compreender a discussão conceitual em torno do PAR, este foi considerado por Azevedo (2012), Santana (2011) e Camini (2009) como mecanismo de planejamento estratégico para fazer com que as diretrizes do Plano de Metas fossem cumpridas no âmbito dos governos subnacionais. Souza (2012), Santana (2011), Souza (2012), Grinkraut (2012), Costa (2014), Batista (2012), afirmam ser o PAR mais do que um conjunto de ações para a educação básica, aquele tem as feições de um planejamento estratégico de apoio aos gestores municipais da educação no país. O uso de termos diferenciados,

como plano, instrumento, mecanismo, para referir-se ao PAR na literatura de política educacional, não desconsidera sua função de articulação de relações intergovernamentais e reitera o discurso divulgado a partir do Ministério da Educação sobre ser o PAR um mecanismo/instrumento para a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados. A literatura, aqui arrolada, designa o PAR indistintamente como mecanismo de planejamento e/ou como instrumento/ferramenta de planejamento. Maroy e Voisin (2013) conceituam mecanismo como a maneira pela qual diferentes instrumentos/ferramentas de políticas públicas são articulados, com fins de orientação da conduta dos atores. O PAR articulou os seguintes instrumentos de políticas públicas em educação, sob a coordenação do MEC: o IDEB (medida da aferição de resultados); o diagnóstico local das situações-problema (multiplicidade de pontos de observação) e os programas centralmente formulados (respostas institucionais do poder político central às demandas dos poderes locais). Todo esse conjunto é atualmente coordenado pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Desse modo o MEC passou a articular e coordenar relações intergovernamentais no

âmbito da educação básica, sob o discurso político do planejamento sistêmico da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de ações articuladas; Relações intergovernamentais; Políticas públicas; Regime de colaboração.

THE ARTICULATION ACTIONS PLAN (PAR) AS A PUBLIC POLICY MECHANISM IN THE LITERATURE OF EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: This study is part of a research about intergovernmental relations by means of programmes bonded to the Articulation Actions Plan (PAR). Firstly, it is imperative to comprehend the debate about the concept of the PAR itself. It was considered as a mechanism of strategic planning for the purpose of enforcing the guidelines of the National Target Plan in the state and municipal sphere by Azevedo (2012), Santana (2011) e Camini (2009). However, Souza (2012), Santana (2011), Souza (2012), Grinkraut (2012), Costa (2014), Batista (2012) believe that the PAR is not only supposed to be a set of actions primary and secondary education oriented, but it is also meant to support the municipal managers in schools all over the country. The use of diverse terms of reference, such as plan, tool or mechanism, to refer to PAR in the educational politics literature does not downgrade its function in the articulation of the intergovernmental relations as well as reaffirm the statement given by the Ministry of Education that the PAR is a mechanism/tool for collaboration between members of the federation. The literature utilized in this present study comprehend the PAR as a mechanism of planning and/or an instrument/tool of planning, indistinctly. Maroy and Voisin (2013) define the term mechanism as a way whereby different instrument/tools of public politics are articulated for the sole purpose of orientating the individuals actions. The Ministry of Education, assuming the role of coordinator of the PAR, articulated some instruments for public policies in education, such as: IDEB (system for assessing results); local diagnosis of the problem situation (variety of observation points) and the programmes centrally formulated (institutional response from the central government to the local governments demands). This entire group is coordinated by the SIMEC, a government body that belongs to the Ministry of Education. Therefore, in the present day, the Ministry of Education articulates and coordinates the intergovernmental relations in primary and secondary education concealed by the justification of the systemic planning of education.

KEYWORDS: Articulation Actions Plan; Intergovernmental relations; Public Policies; Collaboration system.

INTRODUÇÃO

Como aponta a literatura, o PAR foi considerado por Azevedo (2012), Santana

(2011) e por Camini (2009) como um mecanismo de planejamento estratégico para fazer com que as diretrizes do Plano de Metas fossem cumpridas no âmbito dos governos subnacionais. Conforme Batista et al (2012, p. 76), o Plano de Ações Articuladas “constitui-se em um instrumento de planejamento educacional integrante da principal ação da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Souza (2012, p.67) afirma ser o “PAR mais do que um simples conjunto de ações para a educação básica, tem as feições de um planejamento estratégico de apoio aos gestores municipais da educação no país”. Santana (2011) acrescenta:

O PAR é entendido como um instrumento que: viabiliza a cooperação entre os entes federados para empreender as políticas educacionais; serve como mecanismo de planejamento e formatação de políticas locais; e ao apresentar as dimensões, áreas e indicadores, a serem avaliados, destaca elementos que são considerados em um plano nacional como prioritários. (SANTANA, 2011, p.94)

O PAR foi também denominado como “instrumento de planejamento a ser utilizado bilateralmente entre a União e os governos estaduais ou municipais” (GRINKRAUT, 2012, p.82.). Costa (2014, p. 177), por sua vez, considera o “PAR como um instrumento de planejamento estratégico e bilateral, de caráter plurianual com a promessa de contribuir com o regime de colaboração”.

O uso de termos diferenciados, como plano, instrumento, mecanismo, para referir-se ao PAR na literatura brasileira de política educacional (GRINKRAUT, 2012; COSTA, 2014; BATISTA et al, 2012; SOUZA, 2012) não desconsidera sua função de articulação de relações intergovernamentais e, por diversas vezes, reitera o discurso divulgado a partir do Ministério da Educação sobre ser o PAR um mecanismo/instrumento para a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados.

Enquanto instrumento de planejamento estratégico que põe em prática as metas e diretrizes que sustentam o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e tem como objetivo fazer o diagnóstico das prioridades da educação e um planejamento de investimentos e intervenção nos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, mediante a articulação de ações que vão das instalações escolares à formação de professores. (ALBUQUERQUE, 2013, p.172)

O Parecer CNE/CEB nº 8 (CNE/CEB, 2010), ao tratar dos padrões mínimos de qualidade previstos na LDBEN (inc. IX, art. 4º) (BRASIL, 1996), considerou o PAR como um instrumento de gestão do Sistema Nacional de Educação. Esse parecer refere-se, ainda, ao PAR como um instrumento de modernização da gestão escolar e atribuiu a esse mecanismo um duplo papel, contribuir para a gestão de sistemas educacionais e escolares.

Para autores como Ferreira (2014, p. 604),

O PAR pode ser caracterizado como um modelo de planejamento sistêmico, porque tem como proposta o envolvimento, de forma participativa, de todos os entes da federação brasileira e é orientado para resultados consolidados em um

A essa discussão sobre o PAR, a autora acrescenta:

O PAR pretende ser um mecanismo de estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federativos e seu objetivo é viabilizar a autonomia institucional e a qualidade da educação brasileira(...). Como um instrumento de apoio técnico e financeiro, o PAR está articulado com o Plano de Desenvolvimento da Educação. (FERREIRA, 2014, p. 604, grifo nosso)

Farenzena (2012), Marchand (2012) e Mafassoli (2011) afirmam ser o PAR um instrumento de planejamento multidimensional, designação também utilizada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007b) e capaz de intervir na realidade educacional do município.

O PAR é um dos programas constitutivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi lançado como um Plano de cooperação entre municípios, Estados e União, pelo Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007 e tem como finalidade cumprir as metas e diretrizes estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação, em que a qualidade da educação básica é elemento fundante. (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2012, p.134)

Parente e Souza (2013) declaram ser o PAR um instrumento de gestão, pois o plano auxilia no diagnóstico e no planejamento das ações relativas à educação municipal. Para Souza, Damasceno e França (2011) o “Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma ferramenta de planejamento da política nacional de educação do Brasil, gerida pelo MEC e instituído pelo artigo 9º do Decreto 6.094/2007, que trata do Compromisso Todos pela Educação” (SOUZA; DAMASCENO; FRANÇA, 2011, p.19). Ainda, Ferreira e Fonseca (2013) consideram o PAR um instrumento jurídico para a consolidação de um regime de colaboração entre a União e os entes federativos. E acrescentam ser “o PAR uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais, criadas nos moldes de um Estado Federativo” (FERREIRA; FONSECA, 2013, p.289).

A literatura, aqui arrolada, designa o PAR indistintamente como mecanismo de planejamento e/ou como instrumento/ferramenta de planejamento. Maroy e Voisin (2013) conceituam mecanismo como a maneira pela qual diferentes instrumentos/ferramentas de políticas públicas são articulados, com fins de orientação da conduta dos atores. Ou seja, a ideia de mecanismo é uma ferramenta analítica que permite estabelecer relações de causalidade entre o que se quer explicar e os elementos explicativos. Nesse sentido, o PAR articulou os seguintes instrumentos de políticas públicas em educação, sob a coordenação do MEC: o IDEB (medida da aferição de resultados); o diagnóstico local das situações- problema (multiplicidade de pontos de observação) e os programas centralmente formulados (respostas institucionais do poder político central às demandas dos poderes locais). Todo esse conjunto é atualmente coordenado pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e

Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Desse modo, o Ministério da Educação passou a articular e coordenar relações intergovernamentais no âmbito da educação básica, sob o discurso político do planejamento sistêmico da educação. Entretanto, Duarte e Junqueira (2013) assinalam ser o PAR um importante mecanismo de efetivação do regime de colaboração, mediante a associação da regulação por desempenho e burocrático-profissional do sistema educacional brasileiro. As autoras buscam chamar a atenção dos analistas para a singularidade do sistema educacional brasileiro no qual a regulação burocrático-profissional iniciou-se em períodos ditatoriais e de forma mitigada, enquanto, na atualidade, veem-se emergir modos pós-burocráticos de regulação sistêmica.

A LITERATURA DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO PAR NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS

São muitos e diversos os estudos sobre o Plano de Ações Articuladas, um mecanismo articulador relativamente novo de relações intergovernamentais no âmbito da educação, cuja implantação não completou ainda um decênio. Como se mencionou anteriormente, a literatura em política educacional já analisada, Santana (2011); Farenzena (2012); Grinkraut (2012); Ferreira e Fonseca (2013); Ferreira, (2014); Duarte e Junqueira, (2013); Parente e Souza (2013) e Costa (2014), designou o PAR indistintamente como mecanismo de planejamento e/ou como instrumento/ferramenta de planejamento. Dentre esses múltiplos estudos, selecionaram-se aqueles que abordaram a formulação local e/ou a implementação PAR.

Costa (2014) expõe críticas sobre o planejamento proposto no âmbito do PAR:

Observando o relatório público de alguns municípios do Estado da Bahia constatamos que não existem critérios claros para a implementação de ações e programas que são de responsabilidade do MEC. Desta forma, se há a intenção de um planejamento bilateral entre os Municípios e o governo federal, ao menos no que se refere às ações do MEC, sua implementação, todavia, ocorre de forma unilateral já que o recebimento das ações e programas federais nos Municípios tem dependido quase que exclusivamente dos tempos e dinâmicas do governo federal. Assim, os Municípios não se sentem parte deste planejamento, que, apesar de sua importância, já chega pré-definido e sua implementação se dá no tempo do governo federal, sem levar em conta as necessidades e condições municipais. (COSTA,2014, p.177)

A atuação do MEC via PAR é exposta nos mais diferentes estudos sobre a implementação do Plano. Farenzena (2012), ao avaliar a implementação em localidades consideradas como prioritárias entre 2008 e 2010, expõe os seguintes resultados para 96 municípios brasileiros. A execução das ações aprovadas ocorreu em um ritmo aquém do previsto, especialmente nos anos iniciais. A autora

registrou que o principal obstáculo para uma execução mais célere dos programas decorreu da falta de atendimento ou do atendimento parcial pelo MEC de aspectos sob sua responsabilidade. Acrescenta, ainda, as dificuldades de ordem técnico-administrativa ou operacional no âmbito local para a implementação do previsto.

Ferreira (2014) e Ferreira e Fonseca (2013), ao apresentar os resultados da pesquisa “Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas”, expõem 12 constatações sobre os processos de implementação:

a- A existência de formas diferenciadas de tratamento do MEC aos municípios mesmo com a implementação do PAR; b- O exercício de um controle permanente do FNDE, pela via do SIMEC, sobre a implementação do PAR; c -Uma reduzida participação dos atores locais não governamentais na elaboração do PAR; d -A ausência de uma formação prévia das pessoas envolvidas com a formulação e implementação do plano local, como também dos demais atores educacionais que participaram da implementação; e -A disseminação inicial do discurso em torno da PAR como “algo inovador” para melhoria da qualidade da educação; f -O atraso na transferência de recursos financeiros; g -A precariedade administrativa e financeira dos municípios para a implementação do PAR. h- A contratação de empresa com consultoria particular para elaboração do PAR. i -As dificuldades das equipes locais em operar o portal SIMEC. j -A pouca flexibilidade no portal SIMEC para introduzir novas ações ou subações no plano e adaptar as propostas em decorrência da implementação; l-A possibilidade das Secretarias Municipais conhecerem o conjunto de programas educacionais existentes disponibilizados pelo MEC; m-Aproximação do MEC das secretarias municipais de educação.

A pesquisa foi realizada nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do país, abrangendo 32 municípios. Os procedimentos de coleta de dados envolveram o levantamento documental, observação *in loco* com a produção de diário de campo, entrevistas mediante roteiros semiestruturados com prefeitos municipais, com gestores de educação, de planejamento e administração e com a equipe elaboradora do PAR. Essa metodologia de acordo com as pesquisadoras possibilitou identificar situações de natureza diversas decorrentes da implementação do PAR nos municípios. A esse respeito conclui as autoras:

Portanto o PAR é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais criadas dentro dos moldes de um Estado federativo. O planejamento educacional é centralizado pelo MEC, que, oferecendo apoio técnico e financeiro, induz os entes federados a assumirem responsabilidades na gestão da educação. (FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 289)

A conclusão exposta sobre o PAR e a atuação do MEC corrobora a interpretação desenvolvida neste trabalho da construção de um mecanismo articulador das relações intergovernamentais sobre a coordenação do MEC. Nesse sentido, confirma o exposto por Oliveira (2009) a respeito do protagonismo do Ministério da Educação na condução de políticas públicas em educação com abrangência sistêmica a partir de 2007.

Junqueira (2011) analisou o conteúdo do Plano de Ações Articuladas da

Prefeitura de Belo Horizonte, com o objetivo de demonstrar os mecanismos que articulam qualidade, medida por resultados, com a introdução de projetos e programas elaborados pela União, no âmbito da gestão municipal. O estudo partiu do conteúdo de 93 Planos de Desenvolvimento das Escolas (PDE-escola) da rede municipal de educação no ano de 2009 para identificar as demandas neles efetuadas. Os resultados revelaram que as escolas municipais requeriam aportes financeiros ou equipamentos, enquanto os programas priorizados no PAR municipal, ainda em construção, sinalizaram para projetos de formação docente ou profissional. Considera, também, que o mecanismo do PAR contribuiu para disseminar a regulação por desempenho (MAROY, 2008) no âmbito de cada escola.

Um estudo de caso da avaliação da implementação do PAR no município de Gravataí/RS (MAFASSIOLI, 2011) expôs vigores e fragilidades [externalidades positivas e negativas] quando da implementação do plano. Para a autora, a implementação local possibilitou articular setores da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e sindicato dos professores municipais, que tensionaram [ou seja, demandavam] pela colocação em prática do plano local. Considera que o processo de formulação e implementação do PAR no município promoveu a aproximação da União com a realidade da educação municipal, pelo aumento significativo da assistência financeira. Por outro lado, afirma a autora que as propostas contidas no PAR não foram divulgadas nas escolas e constatou a ocorrência de limitações na execução dos programas aprovados, devido às contrapartidas requeridas ao poder público municipal.

Marchand (2012) coletou dados sobre o PAR em 13 municípios no estado do Rio Grande do Sul, mas toma como objeto de análise na tese sua implementação em um município, Cerro Largo/ RS. A autora verificou maior incidência de ações relacionadas com a regulação pedagógica (ou seja, a agenda se volta para a formação de professores, o processo avaliativo, o projeto político pedagógico, entre outros) e promotoras de regulação normativa [burocrática], mediante revisão de normas referentes ao planejamento municipal da educação, carreira, órgãos gestores, entre outros. Dessa forma, a autora conclui que o PAR institui de fato mecanismo de regulação, ou seja, regras, objetivos comuns a serem alcançados e executados para que ocorra, efetivamente, a melhoria da educação básica.

Ainda um trabalho conjunto de Mafassioli e Marchand (2012) sobre o Plano de Ações Articuladas, ao discutir a efetivação do regime de colaboração e as competências dos entes federados na implementação do PAR em quatro municípios do estado do RS (“A”, “B”, “C” e “D”), constatou que, nos quatro municípios analisados, o regime de colaboração efetivou-se de forma mais eficaz nas ações relacionadas à infraestrutura, pois essa era a dimensão que possibilitou o aporte de recursos financeiros da União para programas específicos nos municípios. De acordo com

as autoras, a competência da União referente à assistência financeira de caráter voluntário aos municípios realizou-se mediante programas pré-formatados como: Pro-infância, Caminhos da Escola, Aquisição de mobiliário, Ampliação e construção de unidades escolares para o ensino fundamental.

Na pesquisa de Souza, Damasceno e França (2011) foram analisados os diagnósticos dos municípios que compõem a região de integração do Tocantins, para a segunda dimensão do Plano de Ações Articuladas “Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”. Os autores tinham por objetivo conhecer a respeito da formação de professores na região e para esse fim efetuaram a coleta de dados da pesquisa, no site do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), módulo PAR. Os resultados apontaram que o diagnóstico efetuado nos municípios para os dez indicadores da área requeria ações de assistência do MEC e apontaram as deficiências dos municípios pesquisados em relação à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação.

Durli, Nardi e Schneider (2011) discutiram as políticas de formação e valorização dos professores da educação básica a partir da análise das ações e estratégias nas dimensões (1 e 2) do PAR em 18 municípios do estado de Santa Catarina. Para esse fim, fizeram um levantamento das ações previstas no PAR para as duas dimensões (Gestão Educacional e Formação dos Professores e dos Profissionais de Apoio e Serviço Escolar). Os autores informaram que os resultados revelaram a existência de aspectos consistentes e outros inconsistentes nos planos locais, devido ao caráter pouco flexível de construção do PAR, que segue procedimentos já arquitetados pelo MEC. Constataram que é no âmbito da formação continuada de professores que os municípios evidenciaram maior necessidade de intervenção, uma vez que a falta de recursos para a implementação das ações previstas coloca as possibilidades de melhoria do quadro educacional como um desafio, ainda não devidamente enfrentado, no âmbito da formação e valorização de professores da educação básica.

Albuquerque (2013) realizou uma pesquisa em três municípios no Estado do Maranhão sobre o processo de execução das ações do PAR no período de 2007 a 2011. Observou que a elaboração do PAR no âmbito dos sistemas públicos de ensino contrariou importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR municipal. A pesquisa apontou os seguintes resultados: a) a falta de assistência técnica do MEC no acompanhamento do PAR nos municípios; b) a deficitária formação dos gestores municipais; c) a falta de um estudo coletivo para a elaboração do PAR no município; e d) a elaboração do PAR no âmbito dos gabinetes das secretarias de educação, envolvendo poucos assessores técnicos da

secretaria. O autor revelou que o desconhecimento do PAR por parte dos gestores escolares, professores, assim como a ausência de formulação das ações de formação continuada dificultaram a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades.

Campos, Siqueira e Coimbra (2008) pesquisaram o período de diagnóstico para elaboração do Plano de Ações Articuladas em três municípios do Mato Grosso, ressaltando a dimensão da Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. Para isso, foi feita a observação do processo de elaboração do diagnóstico local (com participação da Universidade Federal de Mato Grosso e técnicos da Secretaria Estadual de Educação) e da interpretação dos dados após a elaboração do plano. A observação direta permitiu aos pesquisadores afirmar que o maior problema não se encontra na falta de habilitação dos profissionais que atuam na Educação Básica, mas sim na ausência ou precariedade de programas de formação continuada; de formação específica para trabalhar com educação inclusiva, do campo, de indígenas e quilombolas; de políticas que visem ao cumprimento da Lei n. 10.639/03; e de programas voltados à gestão escolar para os profissionais de serviço e apoio educacional.

Silva (2010) procurou demonstrar, por meio do diagnóstico do PAR em municípios, como as políticas e os programas de formação inicial e continuada de professores das redes municipais de ensino de Mato Grosso estavam se efetivando. Para tanto, levou em consideração as pontuações aferidas em cada sistema municipal de ensino, centrando as observações nas análises dos nove indicadores, das quatro (4) áreas, da dimensão “Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”. A partir dos dados apontados nos indicadores, a autora concluiu que as pontuações dadas pelas redes de ensino indicaram necessidade de investimentos, pois, apesar dos avanços, há necessidade na efetivação de políticas públicas de formação de professores para as redes municipais matogrossenses. E ressaltou que essas políticas devem avançar para o campo prático, isto é, a grande maioria dos sistemas municipais de ensino não tem conseguido efetivar ações e políticas que visem à melhoria da formação de seus professores, principalmente da formação continuada.

Souza, Alcântara e Vasconcelos (2014) analisaram a confiabilidade dos diagnósticos do PAR municipal, tomando por base de estudo 90 dos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, relativos à primeira etapa do PAR (2007-2010). O estudo toma como ponto de partida a análise da “síntese da dimensão”, que demonstra numericamente as pontuações atribuídas aos 52 indicadores que perpassam as quatro dimensões do PAR. Para análise desses dados nesta pesquisa, as pontuações 4 e 3 foram consideradas como avaliações positivas, enquanto as pontuações 1 e 2 como negativas, sendo excluídos do cômputo os indicadores não avaliados (n/a).

A partir das avaliações expressas em cada PAR, os municípios foram classificados em cinco grupos: Muito Frágil (MF), Frágil (F), Médio (M), Bom (B) e Muito Bom (MB). Os resultados apontaram pouca confiabilidade nos dados fornecidos pelos diagnósticos dos municípios pesquisados, a existência de inconsistências e incoerências vinculadas aos indicadores e critérios empregados e como a etapa diagnóstica pouco contribuiu para o conhecimento da realidade educacional dos municípios do estado. A esse respeito os autores concluíram:

A consideração dos resultados do PAR no Estado do Rio de Janeiro, portanto, exige cautela, pois podem tanto contribuir para o conhecimento e superação de algumas das debilidades da educação fluminense, quanto, no limite dessa possibilidade, induzir os Sistemas Municipais de Ensino a uma espécie de uniformização de suas políticas por meio da regulação federal, à margem das múltiplas realidades educacionais locais, em detrimento, portanto, de demandas de maior autenticidade (SOUZA; ALCÂNTARA; VASCONCELOS, 2014, p.228).

Os estudos arrolados a respeito da implementação dos PAR municipais são de natureza distinta. Comunicações e/ou textos apresentados em congressos, seminários, simpósios pouco descrevem a respeito dos indicadores utilizados para a análise da implementação local do planejado e seus achados empíricos. Esses estudos enfatizaram a análise dos procedimentos que antecedem a implementação local e já previstos na arquitetura de elaboração do PAR, quais sejam: a) a realização do diagnóstico local; b) a assistência técnica do MEC/FNDE; c) a morosidade na definição pelo MEC dos programas pactuados; d) a ênfase em programas de formação profissional docente. O maior número dos estudos pesquisados priorizava a análise da implementação em uma das dimensões do PAR e não abarcaram a sua totalidade. Excetuando o estudo coordenado por Farenzena (2012), não se encontra descrição mais pormenorizada dos procedimentos, atores e escolhas locais para a implementação do PAR.

A pesquisa pôde constatar que a literatura relacionada ao PAR foi influenciada pelo discurso disseminado a partir do Ministério da Educação sobre o instrumento/ mecanismos, o modo como este é apropriado nos municípios, entretanto recebeu pouca atenção.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **A formação continuada de professores no PAR: o dilema de sua implantação no Maranhão.** In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs). Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21. Brasília: Líber Livro, 2013.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR).**497f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AZEVEDO, Janete M. Lins; SANTOS, Ana Lucia Félix. **Influências do poder central no**

planejamento da educação dos municípios da Região Metropolitana do Recife. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n 119, p. 551-573, abr./jun., 2012.

BATISTA, Neusa Chaves et al. **Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul. Dossiê “Estudos sobre a implementação de planos e programas para a educação básica”** – Campo Grande, UCDB, Revista Série-Estudos, n. 34, jul./dez., 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007b.

CAMINI, Lúcia. **Gestão Educacional e a relação entre Entes Federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Porto Alegre. UFRGS, 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSTA, Jean Mário Araújo. **A política de educação básica brasileira instituída pelo Plano de Desenvolvimento da Educação: relações intergovernamentais no contexto da nova gestão pública.** 217f., Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; JUNQUEIRA, Deborah Saib. **A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União.** Revista Pro-Posições. v. 24, n. 2, p. 165-193, maio./ago., 2013.

DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de formação e valorização dos professores da educação básica: (in) consistências das ações e estratégias do PAR nos municípios.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. Natal. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

FARENZENA, Nalú. (org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros.** Pelotas: Ed. Gráfica Universitária UFPEL, 2012.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. **Federalismo e Planejamento Educacional no Exercício do PAR.** Cadernos de Pesquisa.v.44, n.153, p.602-623, jul./set., 2014.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília. **O Plano de Ações Articuladas: Dados da pesquisa em Rede.** In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília (orgs). Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21. Brasília: Líber Livro, 2013.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** 210 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

JUNQUEIRA, Deborah Saib Silva. **A implementação de novos modos de regulação no sistema educacional no Brasil: O Plano de Ações Articuladas e a relação entre escolas e União.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Plano de ações articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS.** Porto Alegre. UFRGS, 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva; MARCHAND, Patrícia Souza. **Plano de Ações Articuladas: competências dos entes federados na sua implementação.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE

POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo, Anais... Recife: ANPAE, 2012.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. **As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública.** Educação e Sociedade, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./sep., 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SENNA, Esther. **Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul.** Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 34, p. 133-146, jul./dez.. 2012.

PARENTE, Claudia da Mota Darós; SOUZA, Maria da Conceição Ferreira. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de gestão: estudo de caso do município de Itabaiana (Sergipe).** Revista Brasileira de política e administração da educação, v. 29, n. 3, p.481-501, set./dez., 2013.

SANTANA, Luciana Teófilo. **O Plano de Ações Articuladas nos municípios paulistas prioritários: o exercício cooperativo em análise.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Paulista. Rio Claro, 2011.

SILVA, Lucivan Augusto da. **O Plano de Ações Articuladas – PAR: interface com a formação de professores nos municípios de Mato Grosso.** Cuiabá, 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. 2010.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade.** Educação. Porto Alegre. v. 37, n. 2, p. 218-231, mai./ago., 2014.

SOUZA, Giselle da Silva; DAMASCENO, Raimundo Alberto de Figueiredo; FRANÇA, Thiago Leite de. **O Diagnóstico do Plano de Ações Articuladas e a Formação de Professores nos municípios do Baixo Tocantins-PA.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 5 n. 9, p.15- 28, jan./jun., 2011.

O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: ORIGENS, IMPLANTAÇÃO E OS RESULTADOS NO IDEB

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 23/04/2020

Luiza Alves de Oliveira

UFRRJ, Instituto de Educação

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/8903633990618166>

Jairo Campos dos Santos

PCRJ, Secretaria Municipal de Fazenda

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/6081836037741039>

RESUMO: O estudo analisa uma política de governo para a área de educação pública na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente o Programa Escolas do Amanhã, que foi criado em 2009 e teve como um dos objetivos melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Observamos que o modelo de gestão gerencial implementado na educação pública da cidade e, especialmente no Programa estudado, permite concluir que, como política para melhoria de aprendizagem, mesmo contendo várias formas de ação, inclusive aspectos de educação integral, não pode ser avaliada como uma política de sucesso, pois

as escolas não obtiveram melhoria significativa no IDEB, apesar do grande investimento de recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas do Amanhã, IDEB, Gerencialismo, Educação.

TOMORROW 'S SCHOOLS PROGRAM: ORIGINS, IMPLEMENTATION AND RESULTS IDEB

ABSTRACT: The study analyzes a government policy for public education area in the city of Rio de Janeiro, more specifically the Tomorrow 's Schools Program, which was established in 2009 and was one of the goals to improve learning in 155 elementary schools located in most vulnerable areas of the city. We observed that the managerial management model implemented in public education in the city and, especially in the study program, shows that a policy to improve learning, whether or not containing various forms of action, including aspects of integral education, could not be assessed as a successful policy because schools did not achieve significant improvement in IDEB, despite the large investment of resources.

KEYWORDS: Tomorrow 's Schools, IDEB, IDERio, Managerialism, Education.

1 | INTRODUÇÃO

Novos governos, em geral, introduzem suas próprias e novas políticas em vários setores. Tais políticas são predominantemente significativas nas áreas de saúde, educação e segurança. Aqui trataremos de uma dessas políticas, mais precisamente ligada ao sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro.

No ano de 2009, assume como prefeito da cidade do Rio de Janeiro, o senhor Eduardo Paes e, para sua gestão, inicialmente de quatro anos, é desenvolvido um planejamento denominado Plano Estratégico da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para o quadriênio 2009-2012, que definiu diretrizes e metas, após um diagnóstico que identificou os principais desafios para o Governo.

Um desses desafios seria a área educacional pública, que por diversos motivos, vinha cambaleante e desacreditada e seria alvo de uma intervenção dura e, ao mesmo tempo estimulante, segundo proposta do novo governo. Assim, essa política educacional trouxe um conjunto de determinações legais e regulamentares que mudaram e romperam com a política exercida anteriormente e, da mesma maneira, programas específicos para resolução de problemas considerados graves.

A política do governo anterior, rotulada como a política de aprovação automática, quando avaliada sobre os resultados junto aos testes padronizados, tipicamente a Prova Brasil e seu indicador Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), demonstrava sinais de fraqueza e sinalizava a possibilidade de a educação pública da cidade do Rio de Janeiro estar muito mal e caminhando para o pior, segundo o governo recém-eleito.

Assim, para retirar a educação municipal desse quadro, no Plano Estratégico, encontramos metas que deveriam ser executadas através de diversos programas. Um desses programas é o Programa Escola do Amanhã que buscava, entre seus objetivos, promover um melhor rendimento escolar (desempenho dos alunos) nos testes padronizados.

É oportuno registrar logo no início que, ao mencionamos que a gestão seria inicialmente de quatro anos, o prefeito foi reeleito para o período de 2013-2016, continuando dessa forma sua política educacional traçada no seu primeiro mandato, especificamente com relação ao Programa Escolas do Amanhã, objeto do presente estudo.

Para evidenciar se realmente o Programa Escolas do Amanhã contribuiu para o reerguimento da educação pública da cidade do Rio de Janeiro, conforme o proposto pelo novo governo, este trabalho tem como objetivos descrever e analisar os resultados no IDEB das escolas que foram incluídas no referido Programa, observando a evolução ou não das mesmas e, também, o volume de recursos orçamentários diretamente executados no Programa em comparação

com o montante total disponível para a execução da SME (Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro).

Os limites desse estudo estão na totalidade das unidades municipais de educação pública incluídas no Programa Escola do Amanhã e na análise dos seus resultados junto ao IDEB, tendo como base as informações até o ano de 2014, pois tal fato se configura como o retrato mais fiel possível dentro dos objetivos propostos neste trabalho.

Com relação aos recursos orçamentários públicos executados no Programa analisado, os limites estão dentro das informações disponibilizadas através do Portal RioTransparente (www.riotransparente.rj.gov.br), que é a melhor forma de acesso a essas informações.

Para dinamizar este trabalho, inicialmente serão apresentadas informações sobre o novo modelo de gestão da educação pública da cidade do Rio de Janeiro. A seguir, serão descritos os objetivos, as características e normas sobre o Programa Escola do Amanhã. Em sequência, serão apresentados os resultados no IDEB das unidades escolares inseridas no Programa, com uma análise geral, e posteriormente o trabalho trará uma visão geral do volume de recursos orçamentários executados, juntamente com a análise. Por fim, as considerações sobre o assunto estudado.

2 | O NOVO MODELO DE GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA E AS INFLUÊNCIAS DO GERENCIALISMO

A configuração do novo sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, a introdução de metas e objetivos, de diversas formas de controle do desempenho, de premiações e penalidades, tudo associado ao nome da nova secretária de educação da cidade, Claudia Costin (que ocupou o cargo de Secretária Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, no período de janeiro de 2009 até abril de 2014), revelava a possibilidade de que uma gestão de cunho gerencialista estivesse sendo implementada na SME.

A então secretária Claudia Costin, formada em Administração de Empresas, esteve ligada ao governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, juntamente com seu ministro Bresser Pereira, promoveram a reforma administrativa do Estado brasileiro na década de 1990.

Na ocasião da reforma do Estado e da implementação de ideias gerencialistas no serviço público brasileiro, Bresser Pereira afirmava que a educação não deveria ser monopolizada pelo poder estatal, ou seja, seria um campo para disputas privadas com certo controle social, ou ainda, de acordo com o mesmo autor (1997, p. 113):

[...] existe, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Estão incluídas

nessa categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência a carentes, menores e a velhos, museus, orquestras, etc.

[...] essas são atividades competitivas que podem ser controladas não apenas pela administração pública gerencial, mas também, principalmente, pelo controle social e pela constituição de quase-mercados.

Dessa maneira, a efetivação do Gerencialismo no setor público brasileiro ocorreu com a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) e com a instituição do Plano Diretor da Reforma do Estado, conduzido pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Nesse contexto, a administração pública gerencial, também conhecida como nova administração pública, emergiu como o modelo ideal para o gerenciamento do Estado reformado, considerado adequado ao diagnóstico da crise burocrática do Estado e realizado pela aliança social-liberal através do seu alinhamento com as recomendações do Consenso de Washington para os países latino-americanos.

A redemocratização do país de 1988, o desastroso governo de Fernando Collor de Melo, seu *impeachment* e a estabilização econômica com o Plano Real em 1994, segundo Abrucio e Franzese (2007), geraram impactos para o processo de uma reforma administrativa do Estado Brasileiro e um amplo dimensionamento daquela proposta dentro do sistema federalista existente.

Apesar de todo um conjunto de ações e mecanismos técnicos para introduzir uma cultura gerencialista na administração pública brasileira, o que permaneceu foram os reflexos do impacto que o modelo idealizado e implementado, a partir de 1995, teve sobre políticas públicas em alguns setores específicos.

O Gerencialismo, por ter suas origens no desenvolvimento de atividades privadas, possui características específicas desse setor e, através de diversos mecanismos, articula maneiras e procedimentos para o investimento do “capital”.

Dessa forma, se o Gerencialismo se estrutura com mecanismos típicos do setor privado, cujo maior atributo está na disputa por mercados e nas formas capitalistas de uso da mão de obra, além de outros fatores oriundos do Patrimonialismo e do Liberalismo, pode-se observar que a aplicação de suas técnicas no setor público, especificamente no sistema educacional, pode gerar o que Afonso (2010) denomina de quase mercado (ou semi-mercado) que utiliza uma série de mecanismos e dispositivos que favorecem o desenvolvimento de lógicas e valores de mercado, mas que não são rigorosamente mercado.

Ora, não estamos diante de um mercado educacional, pois os recursos investidos na educação pública são compulsórios, entretanto, com uma fonte constitucionalmente inesgotável, esse setor se tornou um alvo cobiçado, e ainda pouco explorado para que os grandes conglomerados econômicos vislumbassem

uma potencial forma de aumentarem seus capitais sem a disputa genuinamente capitalista que existe em outros tipos de mercado.

Trabalhando-se com a nobre política de educar os cidadãos, difundem-se técnicas, lógicas e valores do Gerencialismo que apresentariam os melhores resultados educacionais com os menores investimentos possíveis, aplicando-se as formas da gestão privada ao setor educacional público.

Nesse processo, algumas características do setor público, muito específicas, foram desconsideradas, ou melhor, menosprezadas por aqueles que acreditaram que o Gerencialismo iria realmente mudar a forma de administrar o setor público.

Como menciona Araujo (2009), o setor público tem particularidades e especificidades que o setor privado desconhece completamente. São dois mundos diferentes e, porque não dizer, antagônicos entre si. Seus objetivos e metas convergem em sentidos opostos.

Entretanto e mesmo assim, em 2009, o novo Prefeito eleito, alegando a situação do esgotamento do modelo da política educacional do governo anterior, faz a introdução de novos caminhos e metas educacionais definidas no Planejamento Estratégico da Prefeitura, que surgem como um movimento que “parecia” ter repensado a educação pública, buscando uma reorganização de processos, controles e ideias, mas o que ocorreu, na verdade, foi a retomada do modelo gerencial de gestão de administração pública introduzido inicialmente nos anos de 1990, que, agora com uma nova roupagem, passou a estabelecer a condução administrativa da educação pública da cidade do Rio de Janeiro.

Quando afirmamos que a gestão da educação pública, através do gerencialismo, possui uma nova roupagem, pautamo-nos no fato de que no Brasil não houve a implementação de um gerencialismo puro ou como menciona Santos (2014, p.168):

No Brasil, o modelo Gerencial encontrou uma gestão burocrática contaminada pelo Patrimonialismo, que nunca deixou de existir no país, dando origem ao que foi denominado de Patrimonialismo burocrático e essa mistura Patrimonialismo-Burocracia-Gerencialismo não nos permitiu reconhecer, apoiados na literatura existente, a evolução de um modelo estritamente gerencial (ou gerencial puro) nos processos de gestão da administração pública brasileira. Tal diagnóstico do modelo é perceptível, não só pelas três dimensões que assumiu (institucional, cultural e gestão), mas, também, pela inexistência de um Estado de Bem-Estar Social anteriormente consolidado e, principalmente, pela inadequação da coisa pública ao modelo de gestão gerencial.

Assim, o modelo de gestão educacional introduzido agrega um misto de gestão gerencial, à medida que traça metas educacionais e as formaliza através de um Acordo de Resultados, e uma prática pedagógica que procura incessantemente melhores resultados dos alunos nos testes padronizados.

Quanto ao Acordo de Resultados que, segundo a própria Prefeitura, passou

a representar uma ferramenta de gestão usada na administração pública para garantir um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da Prefeitura. Além disso, esse acordo institucionalizou uma nova cultura que privilegiou o planejamento com metas claras; motivou a participação dos servidores com um modelo de meritocracia, que avaliou e premiou aqueles que atingiram bons resultados, e antecipou problemas e apontou soluções através do acompanhamento formal dos resultados obtidos. Observamos, ainda, que ele foi formalizado através de um documento assinado, tanto entre as direções das unidades escolares e o órgão central da SME, quanto entre este e a Casa Civil da Prefeitura (CVL), já a partir de 2009.

Tudo isso gerou um Modelo de Gestão de Desempenho com a finalidade de que todos trabalhassem em busca do alcance das metas de aumento no desempenho escolar estabelecidas pelo IDEB e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (IDERio). Esclarecemos, ainda, que o IDERio tem o objetivo de estabelecer critérios de aferição da qualidade da educação oferecida à população da cidade do Rio de Janeiro e é composto por duas variáveis: desempenho dos alunos na PROVA RIO (para avaliação de quanto esses alunos aprenderam) e fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Este índice é calculado numa escala de zero a dez.

Já a prática pedagógica, perfeitamente alinhada ao modelo de gestão gerencial, foi estabelecida através de uma política meritocrática, introduzida através do Decreto nº 30.860, de 01 de julho de 2009, que instituiu o Prêmio Anual de Desempenho, concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, e dispunha sobre os critérios para essa premiação.

Na verdade, o prêmio dependia do alcance, pelas unidades escolares, das metas estipuladas para cada ano, tendo como parâmetro os resultados obtidos no IDEB e IDERio.

No Art. 3º do Decreto mencionado acima, há a seguinte previsão:

Art. 3º - O Prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino aprendizagem de seus alunos. (Disponível em <http://smaonline.rio.rj.gov.br/conlegis/>. Acesso em 20 nov 2016.)

Ainda, no próprio documento, é importante observar que aqueles “servidores” lotados nas unidades, que faziam parte Programa Escolas do Amanhã, face ao alcance pleno das metas, fariam jus ao valor do prêmio acrescido de 50%.

Com isso, fica evidente que o novo modelo de gestão da educação pública na cidade do Rio de Janeiro possuía elementos do gerencialismo e, especificamente no Programa Escolas do Amanhã, a política de premiação (bônus) passou a ser a

mola propulsora para o alcance de resultados, configurando um claro exemplo da meritocracia gerencialista.

3 | O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ

Desenvolvido através de propostas contidas no Plano Estratégico da Prefeitura para a educação pública da cidade do Rio de Janeiro, o Programa Escola do Amanhã, segundo informações do portal RioEduca (www.rioeduca.net), foi criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e tinha como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integravam as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores.

O Programa desenvolveu um conjunto de ações na área de Educação, interligando áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, além de contar com atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, salas de leitura e informática.

Ainda segundo informações do Portal mencionado anteriormente, desde o lançamento do Programa, as Escolas do Amanhã vinham melhorando seu desempenho de forma expressiva e, entre 2009 e 2014, a evasão escolar apresentou redução de 15,4%, saindo de 5,04% para 4,26%.

Formalmente, o Programa Escolas do Amanhã teve sua autorização para funcionamento através do Decreto nº 31.022, de 24 de agosto de 2009, do Prefeito, e foi implementado e regulado através da Resolução nº 1038, 24 de agosto de 2009, expedida pela SME, estando fundamentado, segundo a própria Resolução, nos seguintes aspectos:

- estudos realizados a partir dos dados demográficos e da realidade social da cidade do Rio de Janeiro;
- existência de unidades escolares localizadas em áreas conflagradas da cidade, cuja violência é presença cotidiana na vida de crianças e adolescentes;
- a taxa de evasão escolar dos alunos matriculados nessas unidades é muito superior aos índices registrados nas demais regiões da cidade do Rio de Janeiro; e
- a educação é direito de toda criança e adolescente, devendo se constituir em fator determinante de mudanças sociais. (Disponível em <http://smaonline.rio.rj.gov.br/conlegis/>. Acesso em 20 nov 2016.)

O princípio desse Programa era agir através de uma educação em tempo integral, adotando uma metodologia dinâmica de ensino, focada para a superação

de bloqueios cognitivos gerados pela violência cotidiana existente nas regiões onde tais escolas estavam localizadas.

Um diferente aparato tecnológico, estrutural e de pessoal passaria a ser utilizado, inclusive desenvolvendo trabalhos em parceria com outros órgãos públicos municipais e com setores da comunidade e, também, com as Organizações Sociais sem fins lucrativos.

Faziam parte desse Programa alguns outros projetos e ações e até mesmo outros programas, que constituíam os pilares básicos do Programa Escolas do Amanhã: Educação Integral; Bairro Educador; Capacitação de profissionais; Saúde nas escolas; Cientistas do Amanhã; Estagiários e Voluntários.

Em um documento denominado *Cartilha do Escolas do Amanhã*, também disponível no Portal RioEduca, identificamos os objetivos do Programa: aprender o conteúdo das disciplinas escolares; desenvolver habilidades intelectuais, físicas e artísticas; e contribuir para a melhoria do seu entorno.

Ainda segundo a Cartilha, para o alcance de tais objetivos, o funcionamento das Escolas do Amanhã tinha sua forma de ação através dos seguintes pontos: educação em tempo integral; oficinas de artes, esportes e reforço escolas; incentivo à participação em torneios esportivos, eventos culturais e educacionais; e cineclube, informática com internet em banda larga e salas de leitura.

Em análise, algumas características devem ser observadas e registradas a respeito do Programa Escolas do Amanhã, pois, conforme menciona Melo (2014, p. 81),

[...] os desafios maiores das Unidades Escolares inseridas no Programa Escolas do Amanhã são: falta de continuidade de um projeto político que garanta o tempo integral, violência na comunidade e seu reflexo dentro da escola, comportamento dentro da comunidade escolar, muitas vezes de agressividade ou de desinteresse, *escolas* desprestigiadas perante outras *escolas* e suas comunidades, necessidade de maior investimento em formação e infraestrutura, falta de professores e grande número de licenças médicas, alta taxa de evasão escolar, pouca participação de pais e responsáveis na vida escolar e no processo de aprendizagem, baixo salário e pouco reconhecimento de profissionais.

Dessa maneira, ações específicas foram utilizadas no Programa como o fomento às parcerias com entidades locais (Bairro Educador), utilização de estagiários (alunos dos cursos de licenciaturas) e voluntários (mãe voluntárias), inclusive com envolvimento direto da comunidade local (escola-família-comunidade, Programa Escola Aberta) e programas específicos para estímulo à aprendizagem com ampliação da jornada escolar (Programa Mais Educação), além de contratação de métodos e processos de apoio educacional de entidades privadas (Projeto Cientistas do Amanhã – oferecido pelo Instituto Sangari Brasil com base na utilização de experiências para o ensino de ciências); Método de ensino Uerê-Mello (Curso de capacitação para professores que contribui na criação de ambientes de

aprendizagem com o desbloqueio de barreiras cognitivas causadas pela violência).

Em uma pequena análise, observamos que, com o formato que o Programa se apresentava, é salutar compreender o posicionamento de Cavaliere (2014, p. 1212-1213), quando diz:

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência.

Ainda sobre as características especiais do Programa Escolas do Amanhã, a premiação anual instituída para retribuir o alcance das metas estipuladas para as unidades escolares, através do Acordo de Resultados (Decreto nº 32.602, de 04 de agosto de 2010 – que dispõe sobre as metas para o Acordo de Resultados das Escolas do Amanhã), para os professores e demais funcionários lotados nas Escolas do Amanhã, sempre seriam 50% maior que a fixada para os demais profissionais das outras unidades escolares do município, conforme já mencionado.

No contexto geral do Programa, havia a ideia de valorizar, reconstruir e modificar todo o cenário que afetava o conjunto das escolas por ela abrangidas, explorando principalmente a melhoria do rendimento dos alunos, com uma proposta de educação em horário integral.

Contudo, em um recente trabalho que trata das Escolas do Amanhã como diferenciação e desigualdade escolar na cidade do Rio de Janeiro, Cavaliere (2015) caracteriza, após profunda pesquisa, os seguintes elementos como relevantes e que contradizem, na prática, o que na teoria o Programa tem como proposta implementar: não organizou escolas de tempo integral, mas sim atividades para a extensão da jornada escolar para alguns alunos; superdimensionou a possibilidade de uma ação compartilhada com organizações sociais locais; fundamentou a ampliação do horário no trabalho voluntário; e fomentou a liderança político-pedagógica de institutos e fundações com origem empresarial, com ou sem finalidade lucrativa.

Com isso, observamos sensíveis fragilidades no Programa, desde sua constituição originária, na sua operacionalização e, como veremos a seguir, nos resultados nos testes padronizados como no IDEB, aqui estudado.

4 | IDEB X ESCOLAS DO AMANHÃ - RESULTADOS ALCANÇADOS

Segundo o Portal do MEC (Ministério da Educação), o IDEB, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

é um índice formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Ainda segundo o MEC, o IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 (seis) pontos até 2022 (ano do bicentenário da Independência), média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e Estados da federação.

Dessa maneira, para a análise proposta por este trabalho, com relação aos resultados alcançados no IDEB pelas Escolas do Amanhã, inicialmente identificamos todas as escolas da rede inseridas no Programa, logo após, cotejamos os resultados (alcance ou não das metas estabelecidas) por segmento do ensino fundamental (primeiro e segundo) e pelo ano de realização antes da existência do Programa (2005 e 2007) e após a existência e inclusão no Programa (2009, 2011 e 2013).

Resultado IDEB - Escolas do Amanhã			
Ano	Segmento	Total de Escolas avaliadas no segmento	Total de Escolas que atingiram a meta
2005	1º	121	0
	2º	37	0
2007	1º	119	74
	2º	37	28
2009	1º	118	83
	2º	39	10
2011	1º	116	83
	2º	40	29
2013	1º	113	44
	2º	41	19

Tabela 1 – Resultados no Ideb – Escolas do Amanhã

Fonte: INEP

Elaboração dos autores

Para a melhor visualização dos dados acima e, conseqüentemente criar e desenvolver uma análise mais clara e objetiva de acordo com o proposto neste trabalho, demonstramos também, através do gráfico que se segue, os resultados das Escolas do Amanhã no IDEB. A ideia é observar a evolução ou não dos resultados durante os anos avaliados.

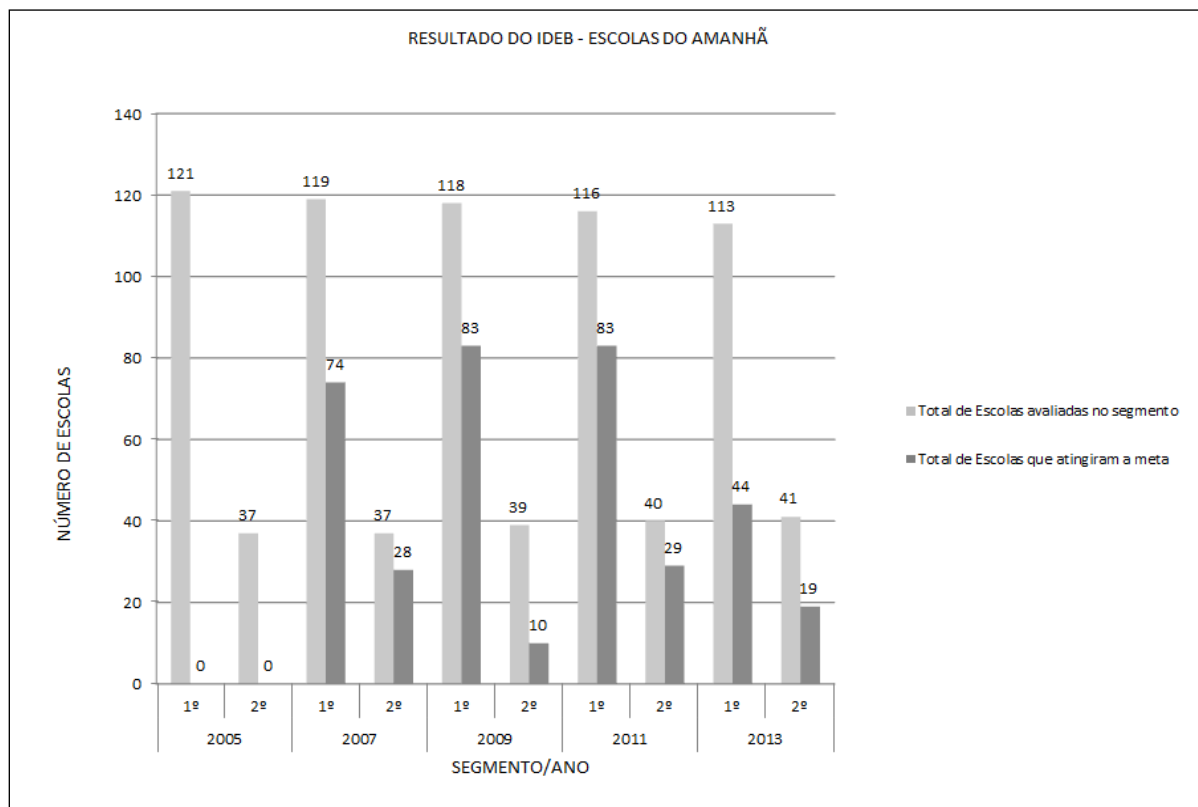


Gráfico 1 – Resultado IDEB – Escolas do Amanhã

Fonte: INEP

Elaboração dos autores

Através de análises iniciais, observamos que dentro do grupo das Escolas do Amanhã, avaliadas através do IDEB no ano de 2005, nenhuma conseguiu atingir as metas previstas em nenhum dos segmentos.

Já no ano de 2007, mesmo sem o Programa Escolas do Amanhã em execução, registramos um percentual em torno de 62% de escolas que atingiram as metas previstas para o primeiro segmento do ensino fundamental e de aproximadamente 76% de escolas do segundo segmento que atingiram as metas previstas.

Em evolução, no ano de 2009, já com o Programa Escolas do Amanhã implementado, observamos que, no primeiro segmento, o percentual de escolas, que atingiram as suas respectivas metas estabelecidas, foi em torno de 70% e, no segundo segmento, foi aproximadamente de 26%. Entretanto, aqui, devemos observar que o número de escolas avaliadas no primeiro segmento começou a

diminuir e o de escolas do segundo segmento começou a aumentar, mesmo que tudo isso de forma discreta.

No IDEB de 2011, a avaliação das escolas inseridas do Programa Escolas do Amanhã, que atingiram suas metas, gira em torno de 72% no primeiro segmento e 73% no segundo segmento.

Por último, observamos que, no ano de 2013, o percentual de escolas do primeiro segmento, que atingiram suas metas, foi de aproximadamente 39% e, em relação ao segundo segmento, está em torno de 46%.

As informações acima ficam compiladas da seguinte maneira:

Ano	Segmento	Percentual de escolas que alcançaram as metas IDEB
2005	1º	0%
	2º	0%
2007	1º	62%
	2º	76%
2009	1º	70%
	2º	26%
2011	1º	72%
	2º	73%
2013	1º	39%
	2º	46%

Tabela 2 – Percentual de Escolas do Amanhã que atingiram suas metas no IDEB

Fonte: INEP

Elaboração dos autores

Em análise, percebemos, inicialmente pelo primeiro segmento do ensino fundamental, que o desempenho das escolas, que vieram a fazer parte do Programa aqui estudado e alcançaram suas metas no IDEB, não foi tão expressivo assim, quando comparamos com o ano da política anterior (2007) e esse número de escolas apresentou um acentuado declínio no último ano avaliado (2013).

Já com relação ao segundo segmento do ensino fundamental, observamos que, de 2007 para 2013, na verdade, houve uma queda no número de escolas que alcançaram suas metas no IDEB.

Ora, os resultados alcançados não refletem uma melhora expressiva no rendimento dos alunos das escolas que fazem parte do Programa Escolas do Amanhã como a SME informou, ao contrário, esses resultados se mostram bem abaixo do esperado, principalmente, quando comparados com o ano avaliado em que o Programa ainda não tinha sido implementado.

Essa constatação permite avançarmos para o que realmente seria importante

captar com os resultados no IDEB, ou seja, o que precisa ser feito com tal indicador para realmente se criar uma política pública educacional pautada em resultados ou, como mencionam Cária e Oliveira (2015, p. 36):

Nesse sentido, os resultados obtidos por meio das avaliações sistêmicas e o IDEB podem compor a avaliação institucional das escolas, mas esta não se esgota no nível dos resultados. Ao contrário, o importante é que os resultados sejam utilizados como referenciais para novas ações e políticas para a melhoria da qualidade da educação e a garantia da democratização da escola. Portanto, a avaliação não deve ser concebida como um fim, mas como um meio, uma instância que possa conduzir à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Entretanto, o que se observa não é isso, pois os resultados não são efetivamente expressivos como havia expectativa e as alterações em busca de novos rumos parecem não terem sido tomadas, possibilitando a cogitarmos que o mais importante é o nome do Programa, sua divulgação midiática e os investimentos nele executados que configuraram pactos privados na gestão de serviços públicos, como menciona Melo (2014, p.85-86):

Os parceiros que atuam nas escolas também são alvo de preocupação, porque mais uma vez a escola é responsabilizada pela gestão de pessoas que não são funcionárias públicas, possuem diferenciados vínculos e apontam diversos paradigmas de tratamento. Nesse sentido a parceria surge como um fator de redefinição intencional do poder público sobre público e o privado no campo educacional.

Os desafios são constantes, principalmente no que tange à formação continuada de professores. Muito embora haja um esforço de investimento desde de 2009 na formação dos gestores dessas escolas e dos docentes que utilizam as metodologias Uerê Mello e do Programa de Ciências, ainda há um descompasso entre as propostas de avaliação e a política pedagógica efetiva desenvolvida. O programa de Ciências (Sangari) traz em seu planejamento propostas de material didático já pré-definidas a serem utilizadas pelos professores, como: apostilas e fluxo de aula definidos.

Enfim, em análise, observamos que não houve mudanças significativas com relação ao IDEB das escolas avaliadas, demonstrando, inclusive, que nesse aspecto o programa apresenta uma fragilidade, anteriormente já identificada, ou seja, antes do Programa tal situação já era evidente.

5 | O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ E O ORÇAMENTO PÚBLICO

Com o exposto sobre o desempenho dos alunos das escolas do Programa e a necessidade de analisarmos o volume de recursos nele executados desde sua implementação, passaremos agora para a exposição de valores orçamentários tomando por base sempre as informações contidas no Portal RioTransparente (www.riotransparente.rj.gov.br).

Para este trabalho, buscamos tratar especificamente da rubrica orçamentária

que identificasse recursos executados para o Programa Escolas do Amanhã e foi encontrada uma denominada “Implantação e Manutenção de Escolas do Amanhã” que, a partir de 2010, passou a ter valores específicos alocados. Tal fato se justifica porque a Lei Orçamentária Anual (LOA) sempre é elaborada um ano antes de sua execução e, para o ano de 2009, não havia a previsão de despesas com o Programa Escolas do Amanhã, por ter sido a LOA daquele ano elaborada pelo governo anterior, cujos planos para a educação municipal eram outros, conseqüentemente, refletindo na execução orçamentária.

Contudo, essa situação não seria por si impeditiva para a implementação e execução de investimentos específicos para as escolas inseridas no Programa, como não foi, pois bastaria a execução de recursos orçamentários através de outras rubricas.

Na verdade, a existência de uma rubrica explícita na LOA, com a denominação do Programa, além de viabilizar com mais transparência os recursos públicos para todas as atividades necessárias, terminou por ser um mecanismo de propaganda da política de governo recém-implementada.

Para tanto, a apresentação dos recursos orçamentários executados no Programa Escolas do Amanhã, conforme tabela abaixo, registrou os valores pagos mais os restos a pagar também pagos, por ano de execução, em comparação percentual com os valores totais executados pela pasta da SME, desde o início do novo governo.

	Programa Escolas do Amanhã	Total SME	Percentual
2009	0,00	2.059.712.677,73	0%
2010	43.673.397,28	2.420.772.919,91	2%
2011	41.256.853,50	3.196.672.022,34	1%
2012	49.646.607,27	3.514.677.384,75	1%
2013	56.291.688,02	3.746.918.904,52	2%
2014	8.872.776,43	3.778.815.078,76	0,23%
2015*	8.547.337,85	2.949.589.008,48	0,29%

Tabela 3 – Valores Executados no Programa Escolas do Amanhã (com rubrica própria) Valores em Reais (R\$)

Valores atualizados até 09/09/2015

Fonte: <http://www.riotransparante.rj.gov.br>

Em análise, observamos que o total executado no Programa Escolas do Amanhã, até o ano de 2015, desde a implementação de sua rubrica específica na LOA, foi de R\$ 208.288.660,35.

Uma divisão simples de todo o montante executado pelo número de escolas inseridas no Programa não configura uma análise correta, pois sempre há mais necessidades em uma que em outra, principalmente estruturais. Entretanto, a observação de que o volume de recursos aplicados foi progredindo de 2010 até 2013 e que os resultados no IDEB, principalmente em 2013, foram relativamente baixos, o que permite registrar que, dentro dos parâmetros propostos pelo Programa, a melhoria da aprendizagem não esteve em relação direta ao crescimento dos investimentos.

Ainda é oportuno registrar que, nas escolas do Programa, outros recursos orçamentários são executados através de diversas rubricas (Manutenção da Rede, Sistema Descentralizado de Pagamento, entre outras), fato esse que evidencia ainda mais a relação indireta de resultados alcançados no IDEB e volume de recursos investidos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos, neste trabalho, analisar os objetivos do Programa Escolas do Amanhã, especificamente em relação ao impacto que essa política de governo para a área educacional causou no IDEB, evidenciamos que sua constituição encontra bases no modelo gerencial de gestão, onde aspectos de intensas definições de metas e resultados a serem alcançados conduziu o processo educacional a uma intensa disputa em situações desiguais com a evidência do mérito e, também, em relações não muito claras entre o público e o privado. Dessa forma, o Programa, como política para melhoria de aprendizagem, mesmo contendo várias formas de ação, inclusive aspectos de educação integral, não pode ser avaliada como uma política de sucesso. Ademais, com a saída da secretária Claudia Costin, em 2014, o referido Programa se enfraqueceu gradualmente a ponto de quase desaparecer como política educacional da SME-RJ nos anos subsequentes.

Tipicamente com relação ao volume de recursos investidos no Programa, a maciça execução de valores orçamentários, principalmente nos anos de 2010 até 2013, também em confronto com os resultados alcançados no IDEB, demonstra uma relação indireta, pois o aumento do investimento não traduziu em um efetivo aumento de escolas do Programa que alcançaram suas metas.

Tudo isso, há época, já nos revelava previsões futuras preocupantes, pois observamos que, no ano de 2014 e no período analisado em 2015, o volume de recursos executados sofreu uma retração significativa e tais fatos geraram questionamentos, principalmente quanto à credibilidade do Programa pelos seus elaboradores, já que não se consolidou como política educacional efetiva e ainda apresentou indicadores pouco significativos.

Percebemos também que as ideias desenvolvidas no Programa foram tímidas, tipicamente aquelas ligadas à educação integral, pois a estrutura escolar da rede municipal não possuía condições e nem houve ações concretas para a essa efetivação.

Por fim, sinalizamos que este trabalho traz uma pequena contribuição que deve ser aprofundada e dinamizada para que ajustes sejam realizados ou que realmente atitudes concretas e efetivas sejam produzidas com relação à melhoria do desempenho dos alunos na educação como um todo e não somente em testes padronizados. Não há mais espaços para testagens pirotécnicas com gerações de crianças que, ano após ano, são submetidas a políticas de governos que possuem outros interesses camuflados através de uma suposta melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. FRANZESE, Cibele. **Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil**. In: ARAÚJO, Maria de Fátima Infante; BEIRA, Lígia. (Orgs.). **Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos**. São Paulo, Edições FUNDAP, 2007, v. 1, p. 13-31.

AFONSO, Almerindo Janela. **Protagonismos Instáveis dos Princípios de Regulação e Interfaces Público/Privado em Educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010.

ARAÚJO, Lígia Cristina Rodrigues de. **Ascensão do Gerencialismo em uma Empresa Pública Federal**. 2009. 55 fls. Monografia de Especialização em Administração Pública – PPGA (Programa de Pós-Graduação em Administração), Universidade de Brasília (Unb), Brasília-DF, 2009.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. PDRAE**. Presidência da República, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/>. Acesso em 25 jun. 2015.

BRESSER PERIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. **Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação**. Revista de Ciências Humanas – Educação, Frederico Westphalen – RS, v. 16, n.º. 26, p. 22-40, Jul. 2015. Disponível em: < <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/index>>. Acesso em 25 jun. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola Pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 25 jun. 2015.

_____. **Escolas do Amanhã - diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro**. In: CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. (Org.). Educação pública no Rio de Janeiro - novas questões à vista. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2015, v. 1, p. 93-111.

MELO, Monica dos Santos. **A escola de Tempo integral e a formação de professores/as:**

investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã. São Gonçalo, RJ. 135p. (FFP) UERJ. 2014. (Dissertação de Mestrado) FFP - UERJ, 2014.

RIO DE JANEIRO (Município). Plano Estratégico da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para o quadriênio 2009-2012.

_____. Decreto nº 30.860, de 01 de julho de 2009. **Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores, na forma que menciona.** Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/conlegis/>>. Acesso em 20 nov 2016.

_____. Decreto nº 31.022, de 24 de agosto de 2009. **Dispõe sobre autorização para o início do funcionamento do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.** Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/conlegis/>>. Acesso em 20 nov 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em 05 nov 2016.

_____. Secretaria Municipal da Casa Civil. <<http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl>>. Acesso em 03 nov 2016.

_____. Portal RioEduca. <<http://www.rioeduca.net>>. Acesso em 10 nov 2016.

_____. Resolução nº 1038 de 24 de agosto de 2009. **Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.** Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/conlegis/>>. Acesso em 20 nov 2016.

SANTOS, Jairo Campos dos. **O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções.** Tese de Doutorado em Educação. PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

PERFIL POLÍTICO DE ESTUDANTES DE JORNALISMO – UMA ANÁLISE DE TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 03/03/2020

Antonia Alves Pereira

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Curso de Jornalismo, Tangará da Serra
<http://lattes.cnpq.br/8180541005536039>

Rosana Alves de Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Curso de Jornalismo, Tangará da Serra
<http://lattes.cnpq.br/7718323817138140>

RESUMO: O artigo discute o perfil político dos estudantes dos cursos de jornalismo a partir das disciplinas voltadas para sociedade, mídia e democracia contidas nos projetos pedagógicos de cursos, tendo por parâmetro tipologias de estudos suecos e brasileiro. O recorte metodológico se voltou para a análise comparativa das ementas das disciplinas e para o resultado do perfil dos estudantes via formulário virtual da Universidade de Brasília, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade do Estado de Mato Grosso, que permitiu verificar que os estudantes dos cursos têm um perfil participativo, voltado para discussões políticas, fazendo uso informativo e criativo da Internet. Ainda foi possível, perceber

que os estudantes reconhecem a contribuição das disciplinas categorizadas como sociedade, cibercidadania e territorialidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cursos de Jornalismo. Participação política. Projeto pedagógico de curso. Instituições públicas.

POLITICAL PROFILE OF JOURNALISM STUDENTS – AN ANALYSIS OF THREE PUBLIC INSTITUTIONS IN THE CENTRAL-WEST REGION

ABSTRACT: The article discusses the political profile of students in journalism courses from the disciplines focused on society, media and democracy contained in the pedagogical projects of courses, using Swedish and Brazilian studies as parameters. The methodological approach turned to the comparative analysis of the subjects syllabus and the students result profile by a virtual form from the University of Brasília, the Federal University of Mato Grosso do Sul and the State University of Mato Grosso, which allowed us to verify that the students of journalism courses have a participatory profile, focused on political discussions, making informative and creative use of the Internet. It was still possible to realize that students recognize the contribution of disciplines categorized as society, cyber

citizenship and territoriality.

KEYWORDS: Journalism courses. Political participation. Pedagogical course project. Public institutions.

1 | INTRODUÇÃO

Em levantamento preliminar sobre os cursos de jornalismo na Região Centro-Oeste, percebeu-se que os Projetos Pedagógicos de Curso das instituições públicas apontam para práticas pedagógicas e comunicativas dialógicas (BIANCHINI; PEREIRA; SCALOPPE, 2018) com teor interdisciplinar (MOREIRA; PEREIRA, 2019) que ultrapassam a perspectiva tecnicista no ensino do jornalismo digital, tendo como fundamento conceitos ligados à dialogicidade, diversidade e emancipação (PEREIRA, 2019).

A discussão em torno da dialogicidade e do pensamento freiriano se efetiva a partir do paradigma da Educomunicação – um neologismo que se constitui na interface Comunicação e Educação, favorecendo a construção de *ecossistemas comunicativos* dialógicos, abertos e interdiscursivos. Por este motivo, a Educomunicação é entendida como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2001, p. 43).

O paradigma se materializa por meio de áreas de intervenção que visam o empoderamento dos atores sociais em vista do exercício da cidadania e da transformação social em que estão inseridos. Esse conceito estabelece sua relação não pela tecnologia adotada, mas por um tipo de convívio humano que se baseia numa decisão ético-político-pedagógica em que os envolvidos se abrem à participação a fim de garantir a boa convivência e o efetivo diálogo por meio de práticas educativas interdisciplinares (SOARES, 2011, p. 45).

Atuando enquanto eixo transversal ao currículo, o paradigma possibilita a construção da democracia com intencionalidade pedagógica e comunicativa a fim de levar ao empoderamento midiático em que os atores se apropriam do “jeito de fazer da mídia” para serem eles próprios produtores e emissores. Tais práticas se materializam por meio das seguintes áreas de intervenção: 1) *comunicação e educação*; 2) *expressão comunicativa*; 3) *mediação tecnológica*; 4) *gestão da comunicação*; 5) *pedagogia da comunicação/práticas pedagógico-comunicacionais*; 6) *reflexão epistemológica*; 7) *produção midiática*.

Enquanto as cinco primeiras possibilitam o uso da criatividade e expressividade

dos envolvidos no desenvolvimento das atividades que se dão desde a reflexão à tomada de decisões, favorecidas por uma metodologia participativa. Por sua vez, a sexta área garante que a práxis comunicativa articule a teoria e a prática, possibilitando que as competências e habilidades se ampliem em torno daquilo que os atores sociais precisam saber (conhecimento), fazer (saber fazer) e de como atuar por meio de competências (saber ser). Assim, as premissas educomunicativas ampliam o entendimento de todos em relação a sua atuação num ambiente complexo e diverso, graças à visão sistêmica que identifique as oportunidades de atuação para a vivência de novos saberes: saber agir, saber mobilizar, saber comunicar, saber aprender; saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica (FLEURY; FLEURY, 2000, p. 43).

Por meio da área *produção midiática*, os veículos comunicação se voltam para a elaboração e disseminação de materiais midiáticos para a educação em vista da informação e a formação de suas audiências. São exemplos dessa proposta, a programação das TVs educativas e culturais que abrem espaço à participação de crianças e adolescentes em sua programação ou desenvolvem práticas educomunicativas que incentivam a democracia, a cidadania e o protagonismo da juventude.

Por meio de um planejamento democrático das atividades, as ações asseguram o desenvolvimento do senso crítico, de leitura crítica da mídia, assim como propicia o direito à comunicação e à expressão com a intencionalidade de permitir que os atores sociais vivam plenamente o exercício da cidadania. Tal efetividade aponta para a perspectiva trabalhada por Paulo Freire num ambiente em que professor e aluno são sujeitos dialógicos, inacabados, que constroem junto o conhecimento pela valorização de saberes. Esse ambiente é denominado na educomunicação por *ecossistemas comunicativos*.

Recuperando sua conceituação biológica, um ecossistema é formado por seres vivos e pelo ambiente físico que se relacionam dinamicamente na natureza. Ao adentrar o universo comunicativo, o conceito é ampliado por Walter Benjamin e Pierre Lévy, respectivamente, como *novo sensorium* – as relações de produção e transformações culturais produzidas pelas tecnologias de comunicação e da informação; e como *ecologia cognitiva* – uma rede interativa entre os atores humanos, biológicos e técnicos no ciberespaço. Na concepção barberiana, o *ecossistema comunicativo* é visto como experiência cultural num entorno informacional que suscita novas sensibilidades e modos de percepção.

Para Martín-Barbero (1996), a sociedade contemporânea configura-se num entorno comunicativo para além do ecológico e institucional, constituído pela experiência cultural, carregado de novas sensibilidades e novos modos de perceber, de sentir e de se relacionar com o tempo e o espaço. Nesse sentido,

é preciso compreender as linguagens, saberes e escritas que dão nova forma à aquisição do saber e do conhecimento a fim de vivenciar as transformações culturais potencializada pelo uso das tecnologias.

Assim, os pesquisadores da Educomunicação ressignificam o conceito barberiano em sua dimensão estratégica da cultura/tecnicidade entendendo que o ser humano não é neutro, mas tem responsabilidade na integração das forças comunicativas e tecnológicas do ambiente educativo. Assim, esse espaço leva à descentralização de vozes, à dialogicidade e à interação para a vivência do equilíbrio e harmonia no ambiente em que interagem os atores sociais (PEREIRA, 2017) visando o cuidado do bom fluxo das relações entre as pessoas e grupos, bem como o acesso de todos ao uso adequado da tecnologias (SOARES, 1999; 2002). Por promover a participação e a democracia, o ecossistema comunicativo é definido

como um conjunto de relações, de ações e de condições – poderíamos chamar de forças – que se interagem mutuamente envolvendo a todos numa grande força comunicativa capaz de influenciar as instituições, os destinatários (educandos) e os agentes (educadores), bem como os conteúdos e as metodologias educativas e comunicacionais (SILVA FILHO, 2004, p. 135).

O cultivo desse espaço é responsabilidade de todos os envolvidos. Assim como aconteceu no seu nascedouro, espaços da comunicação alternativa nas décadas de 1980/1990, a Educomunicação adentrou a educação formal ao final dos anos noventa, demonstrando sua eficácia nos processos educativos. É recente ainda sua aplicação no ensino superior e de jornalismo (PINHEIRO, 2016; PARENTE; PEREIRA, 2016). Entretanto, já é possível encontrar sua articulação junto ao tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, bem como ao diálogo freiriano (PEREIRA, 2017; PINHEIRO; PEREIRA, 2018; PINHEIRO; PEREIRA, 2019).

Concomitante à busca pelas premissas educacionais, interdisciplinares e freirianas com foco para o exercício da cidadania, tendo os agentes sociais empoderados no uso de suas atribuições de cidadãos, o presente artigo se volta para disciplinas dos cursos de Jornalismo da UnB, UFMS e Unemat. Sua intencionalidade é a discussão das temáticas voltadas para a democracia, a Internet, a cidadania e o engajamento das novas gerações em lutas contemporâneas, prerrogativas que podem ser um termômetro para o futuro jornalista no exercício de sua profissão.

2 | ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Se são construídos colaborativamente, os *ecossistemas comunicativos* são espaço de diálogo, de luta e de empoderamento, o que aponta para a necessidade de compreender como se desenvolvem as estratégias participativas no paradigma educacional. De acordo com Horochovski (2007, p. 486), “empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos

que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão”. Foi a partir dos anos de 1970 que o termo passou a ter essa conotação política de emancipação, tendo como resultado o aprofundamento da democracia que amplia a cultura política e a participação cidadã, permitindo aos indivíduos, organizações e comunidade a conquista de ter oportunidades de participar e de se expressar.

Para o pesquisador, são quatro níveis de empoderamento, a saber: *individual ou intrapessoal* – quando os indivíduos se autopercebem detentores de recursos que lhes permitem influir cursos de ação que lhes afetam; *organizacional* – por meio de mecanismos de compartilhamento do poder decisório e da liderança, de modo que as decisões sejam mais coletivas e horizontais; *comunitário* – sujeitos de uma comunidade por meio de processos participativos, constroem estratégias e ações para atingir seus objetivos coletiva e consensualmente traçados (HOROCHOVSKI, 2007, p. 487).

A partir dessa compreensão, podemos afirmar que os usuários se apropriam e adaptam as tecnologias para mobilizar e organizar ações diretas (SILVERSTONE, 2002). Ao se tornarem cidadãos e ativistas em processos de automediação e coprodução (CAMMAERTS, 2013), articulam ativismo, espaços de expressão e estratégias de comunicação em vista de suas causas (TUFTE, 2013), graças às “novas tecnologias de voz” que integram mídia e tecnologia para favorecer o espaço às pessoas comuns no sentido de garantir seu “direito à voz” e espaço para uma “narrativa de si” (COULDRY, 2010).

Pode-se dizer que nesse cenário, cada ator tem “direito à voz” para produzir sua própria narrativa ou contranarrativa, construindo um *ecossistema comunicativo aberto, dialógico e interdiscursivo*. Ao retirar a invencibilidade dos aparatos tecnológicos e focar no empoderamento dos agentes (SOARES, 2011), as premissas educacionais se desenvolvem por meio da ação de um gestor da comunicação que facilita a coparticipação, garante espaço de expressão dos envolvidos, organiza o ambiente e disponibiliza recursos. Sua atuação é reconhecida pela abertura de espaços colaborativos, criativos e democráticos que levam à potencialização das habilidades individuais e das ações coletivas, já que cada ator assume seu protagonismo social no ambiente construído.

Em suma, esse gestor realiza a mediação tecnológica compreendendo a presença das tecnologias para além dos recursos. Para Martín-Barbero (2014, p. 19), a revolução tecnológica das comunicações “mobiliza a imaginação social das coletividades, potencializando suas capacidades de sobrevivência e de associação, de protesto e de participação democrática, de defesa de seus direitos sociopolíticos e culturais e de ativação de sua criatividade expressiva”.

A perspectiva dos *ecossistemas comunicativos* aliada à responsabilidade do jornalista na sociedade, a partir dos parâmetros freirianos corrobora com as

premissas educomunicativas em vista da ampliação da democracia. Nesse sentido, um jornalismo pautado na emancipação social (OLIVEIRA, 2014) desenvolve-se por meio da participação dos sujeitos pelo diálogo nos processos de comunicação e da construção do conhecimento (MEDITSCH; FARACO, 2003). A responsabilidade social leva o jornalista a compreender seu compromisso profissional com a sociedade a partir do seu engajamento com vistas à transformação por meio de uma narrativa que crie identificação com a audiência (IJUIM, 2009).

A partir da análise de *O compromisso do profissional com a sociedade*, de Paulo Freire, publicado em 1979 no Brasil, Ijuim (2009) afirma que a responsabilidade social do jornalista para ser libertadora precisa passar pelo comprometimento, transformação, engajamento e humanização. Para além das técnicas jornalísticas, o profissional precisa ter a habilidade de “sentir-se com o mundo” por meio de um engajamento “corajoso, decidido e consciente, o que impede que seja neutro” (IJUIM, 2009, p. 36). Em sua compreensão, estar engajado – além de militância em causas, ideologias ou segmentos políticos – é humanizar-se para transformar a pauta numa narrativa que crie identificação com a audiência.

Ao dar espaço para múltiplas histórias, a prática jornalística emancipatória atua a partir de “um olhar crítico de personagens, cotidiano e ambiente buscando deslocá-los da sua funcionalidade e reposicioná-los dentro de uma perspectiva estrutural (OLIVEIRA, 2014, p. 232). A atuação do jornalismo pode auxiliar tanto na construção de sistema de opressão como ser um espaço para a construção de um pensamento crítico e de superação, o que irá depender da vivência de um projeto coletivo de emancipação coletiva e comunicativa que intencione transformar as relações sociais pelo protagonismo dos setores oprimidos (OLIVEIRA, 2017, p. 234).

Meditich & Faraco (2003, p. 27), lembram que para Paulo Freire, a comunicação é a coparticipação, diálogo e encontro de sujeitos “que buscam a significação dos significados para a construção do conhecimento que se dá a partir do “ato de pensar”, de “um pensar certo”, o que é uma questão dialógica”. Na compreensão freiriana, é preciso indagar a quem serve ou interessa aquilo que é divulgado nos meios de comunicação, ou ainda, a serviço de quem ou do quê tal informação foi divulgada. É nesse sentido que Paulo Freire aponta para as questões de poder dos noticiários dos veículos, estimulando o desenvolvimento do pensar crítico do público receptor em vista de uma visão crítica em relação às notícias que lhe chegavam, pois há sempre uma “visão conservadora da mídia brasileira no trato das questões sociais e o pequeno espaço dedicado à discussão de assuntos ligados à educação” (MEDITSCH; FARACO, 2003, p. 34).

3 | JORNALISMO E CIDADANIA

A politização da imprensa revela seu posicionamento em relação a temas e projetos da pauta pública, sem necessariamente estar carregada de uma perspectiva democrática que expresse pluralidade de informações e opiniões à disposição do público (ALDÉ, MENDES; FIGUEIREDO, 2007, p. 170). De acordo com Aldé, Mendes e Figueiredo (2007, p. 155) é fundamental para a saúde da democracia a existência de uma imprensa plural e dinâmica que seja capaz de investigar, pesquisar e monitorar, contudo, há certa resistência em admitir a legitimidade da análise da mídia por parte dos jornalistas.

A ideia de Quarto Poder da imprensa é discutida por Albuquerque (2000, p. 25) em relação às semelhanças, concepções culturais e características do modelo de jornalismo americano implantado no Brasil. O jornalismo “independente” americano se constrói através do compromisso com os fatos, com o interesse público e com a objetividade jornalística – que se materializa na construção da narrativa a partir da noção de indivíduo, tendo o cidadão comum como seu interlocutor fundamental.

A noção de quarto poder não se confunde com os poderes constitucionais, mas como algo que exerce a publicização dos problemas políticos para o conjunto da sociedade, Poder Moderador¹. Para Albuquerque (2000, p. 43), a imprensa brasileira tem reivindicado autoridade “para, em casos de disputas entre eles, intervir em favor de um poder contra o outro, a fim de preservar a ordem pública”. Dessa forma, estabelece-se como um “poder moderador”, legitimado pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

De acordo com Albuquerque (2000, p. 41), mesmo pautando no cidadão comum, a imprensa brasileira divulga os fatos de interesses coletivos e realiza sua defesa mesmo que se confronte com os interesses da maioria, pois se compromete politicamente com a construção de consensos em torno de verdades, diferentemente da perspectiva americana que se constitui na objetividade para referenciar valores consensuais da sociedade, e não no compromisso político. Sua responsabilidade política demonstra seguir as regras de um jogo, pois em termos de interesse público, seu discurso oficial se pauta mais em termos de responsabilidade com a estabilidade política e econômica que com as normas da objetividade jornalística (ALBUQUERQUE, 2000, p. 46).

Em artigo posterior, tendo como objeto de estudo o golpe parlamentar de 2016 que derrubou a presidente do Brasil, Dilma Rousseff, Albuquerque (2017) discute

1. Em relação a isso, pontua que o Quarto Poder no Brasil foi vivenciado como Poder Moderador durante o Império exercido pelo Imperador para mediar conflitos entre o Executivo e o Legislativo. Porém, sua ideia sempre esteve presente no imaginário da sociedade, sendo reivindicado por alguma instituição em particular: as forças armadas o exerceu entre 1945 e 1964; a imprensa é outra instituição que reivindica esse papel como “a imprensa reivindica o papel de intérprete privilegiado da realidade, e o faz se referindo à tradição americana do Quarto Poder.” (ALBUQUERQUE, 2000, p. 31).

as relações entre mídia e política na América Latina a partir do questionamento “protegendo a democracia ou conspirando contra ela”. Isso porque numa concepção de imprensa livre na perspectiva do “quarto poder”, o jornalismo seria um “um agente de prestação de contas, protegendo os interesses dos cidadãos comuns contra a corrupção do governo e abusos políticos” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 1).

Albuquerque (2017, p. 3-5) expõe os argumentos na literatura de mídia e política que demonstram que isso não acontece na América Latina, devido a obstáculos que dificultam o desenvolvimento de uma mídia democrática, tais como: a mídia de serviço público tem sido frágil ou inexistente, a propriedade da mídia é concentrada nas mãos de poucas organizações familiares; um conjunto de fatores que limitam a autonomia profissional dos jornalistas ou a liberdade de imprensa como um todo; e fatores sociais e culturais que se opõem à plena implementação do Estado de Direito nas sociedades latino-americanas.

Não é intenção desse artigo explorar essas argumentações, mas pontuar os desafios em relação a uma postura democrática diante dos fatos que serão apresentados aos leitores por meio de narrativas. Assim, torna-se um desafio o engajamento político do jornalista na sociedade, considerando o ambiente informacional, e os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Se o fim do jornalismo é prestar um serviço à sociedade, como os cursos estão preparando esse profissional? Será que conseguem alterar padrões de autoritarismo e de conformismo em relação às normas estabelecidas na sociedade quando o jovem vir com essa identidade cristalizada a fim de capacitá-los para narrar fatos com pluralidade e diversidade de opiniões?

4 | ENGAJAMENTO POLÍTICO EM AMBIENTE INFORMACIONAL

Pesquisas nacionais e internacionais demonstram que a participação política tende a crescer com as possibilidades da Internet. Estudos suecos sobre o engajamento, participação e interesse político identificou quatro grupos de jovens, a saber: ativos, *standy by* (em espera), desengajados e desiludidos (AMNÅ; EKMAN, 2014). Dando continuidade a essa categorização, Amnå & Yunhwan (2015, p. 228) evidenciam que os aspectos cognitivos precisam ser considerados nas pesquisas, para além de perspectivas comportamentais, o que pode revelar uma imagem mais realista da atividade política e cívica dos jovens.

Esses perfis utilizam a Internet como uso informativo (participação e interesse político), interacional (participação política), criativo (participação política) e de entretenimento (interesse político de maneira negativa). Os jovens mais engajados politicamente são aqueles de perfil *ativo* ou de *standy by* que utilizam mais a internet

para uso informativo e criativo, ao contrário dos perfis desengajados e desiludidos que a utilizam para o entretenimento. Entretanto, o perfil *standby* difere dos perfis mais passivos em termos do tipo cognitivo da Internet em seu uso informativo, mas não em relação ao tipo comportamental de uso da internet de maneira criativa (AMNÅ; YUNHWAN; 2015, p. 235).

De maneira similar, a brasileira Alessandra Aldé discute a participação do cidadão a partir da tipologia do receptor em ambiente informacional (ALDÉ, 2001). Anos depois, a pesquisa revisa a nomenclatura de um dos tipos que era “consumidor de escândalos” por “*trenders*” para evidenciar mais a perspectiva contemporânea. Os perfis foram categorizados como: ávidos – proativos que buscam, comparam, produzem, hiperconectados; assíduos – buscam nos portais de sua confiança, são bem informados; *trenders* – buscam informações quando as mesmas ganham destaque, modismo; frustrados – olham com desconfiança e ceticismo, não se sentem à vontade com compartilhamento; e desinformados – mesmo tendo acesso à Internet e à informação, podem não se interessar por conteúdo político (ALDÉ, 2017, p. 167-180).

Há similaridade entre os tipos de jovens (AMNÅ; EKMAN, 2014) e a tipologia de receptores (ALDÉ, 2017), assim como em relação ao uso da Internet para engajamento político (AMNÅ; YUNHWAN; 2015). Daí, realizou-se a articulação desses modelos com as disciplinas voltadas às relações entre democracia, mídia e sociedade dos cursos de jornalismo para averiguar suas ementas. Foram identificadas 18 disciplinas nos projetos pedagógicos, a saber: 1) UnB – quatro disciplinas obrigatórias; 2) UFMS – três obrigatórias e duas optativas; 2) Unemat – sete obrigatórias e duas optativas.

Para melhor compreender o teor das abordagens, as disciplinas foram categorizadas por agrupamento de suas temáticas (tabelas 1), quais sejam: **cibercidadania** (8) - cidadania, mídia, tecnologias, ciberativismo, movimentos sociais, políticas de comunicação, comportamento do consumidor e leitura crítica da mídia; **sociedade** (7) - entendimento dos aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos da sociedade a partir da comunicação; **territorialidade** (2) - compreensão da geopolítica e peculiaridades regionais da comunicação.

Disciplinas dos Cursos	TIPO	IES	
Análise do Discurso e Leitura Crítica da Mídia	Obrigatória	UNEMAT	Cibercidadania
Comunicação e Sociedade	Obrigatória	UNB	
Comunicação para o Terceiro Setor e para o Ciberativismo	Optativa	UFMS	
Comunicação, Cidadania e Movimentos Sociais	Obrigatória	UNEMAT	
Comportamento do Consumidor	Optativa	UNEMAT	
Mídia, Cidadania e Tecnologias	Obrigatória	UFMS	
Observatório de Mídia	Optativa	UFMS	
Políticas de Comunicação	Optativa/ Obrigatória	UNEMAT/ UNB	
História Contemporânea	Obrigatória	UNEMAT	Sociedade
Introdução à Sociologia	Obrigatória	UNEMAT	
Introdução à Sociologia ou Introdução à Ciência Política	Obrigatória	UNB	
Realidade Socioeconômica e Política Brasileira	Obrigatória	UNEMAT	
Sociologia da Comunicação	Obrigatória	UNEMAT/ UFMS	
Teoria e Pesquisa de Opinião Pública	Obrigatória	UNB	
Geopolítica	Obrigatória	UFMS	Territorialidade
Comunicação Rural e Comunitária	Obrigatória	UNEMAT	

Tabela 1: Disciplinas dispostas em categorias

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos da UnB, UFMS e Unemat

Simultaneamente, foi disponibilizado, entre os meses de setembro e outubro de 2019, um formulário virtual para ser respondido pelos alunos que as cursaram, a fim de averiguar como as disciplinas contribuíram com sua formação política. Segundo os respondentes, as disciplinas cursadas ampliaram sua visão política (90%) em vista do entendimento do cenário político (71%), das possibilidades de sua participação em discussões políticas (52%) e dos assuntos da contemporaneidade (48%), assim como alguns aprofundaram o assunto na Internet (30%). Os alunos consideraram a presença do professor como fundamental nas discussões (65%), pois houve articulação entre teoria e prática (30%) e integração com temáticas de outras disciplinas (22%).

Em sua maioria, são bolsistas, voluntários, membro de representação estudantil ou coordenador de ações específicas – um pequeno número marcou a opção “outro” para descrever sua participação no curso. Em sua infância e adolescência, discutiam em casa questões políticas (54%) e partidárias (46%) e assuntos políticos e sociais na escola (62%), ao passo que 20% nunca participaram dessas questões.

Estão presentes na Internet com perfil em redes sociais (100%), com site ou blog pessoal (23%), como colaborador de site ou blog de amigos (10%) ou empresarial

(18%). Em relação a sua postura na emissão de opinião, alguns se consideraram neutros (27%) ou se posicionam do lado do mais fraco (27%), embora, a grande maioria nunca tenha pensado sobre esse assunto (45,5%). Emocionalmente, se irritam diante de posicionamentos ou ações que agridem as políticas públicas (81%) e atacam as pessoas (76%). Em relação a posicionamentos diferentes, 30% se sente confortável e 8% muito desconfortável. Eles emitem opiniões nas redes sociais (76%), comentam em blogs e sites (9,5%), fazem postagens em seus próprios espaços na internet (24%) e se consideram formadores de opinião (9,5%). Contudo, 24% afirmaram que não emitem informações na Internet.

As proposições de Amnå & Ekman (2014), de Amnå & Yunhwan (2015) e de Aldé (2001; 2017) se articularam na indagação aos estudantes da seguinte forma: ativos/ávidos/assíduos – informativo e criativo; *standy by/trenders* – informativo entretenimento; desengajados/frustrados – entretenimento; desiludidos/desinformados – entretenimento. Uma prévia acerca do perfil do estudante dos cursos de jornalismo se delineou a partir de questões específicas, dentre as quais, uma que solicitou que resumisse seu posicionamento político a partir de frases prontas.

Os estudantes são participantes ativos (20%) que buscam novas informações (20%) em portais, sites e blogs que demonstram credibilidade (65%), o que aponta para o uso informativo e criativo da Internet. Entretanto, alguns estão esperando um momento oportuno para participar (22%) ou só participam de algo que ganha notoriedade nas manchetes e noticiários (9%). Outros não participam por estarem descrentes (25%) ou porque preferem ficar quietos no seu mundo (18%). Mesmo tendo acesso à Internet, um respondente afirmou que não se informa por falta de interesse.

Não apenas os perfis ativos/assíduos/ávidos fazem uso informativo e criativo da Internet, pois todos disseram participar de abaixo-assinados (70%), campanhas (56%), ações de voluntariado (43%) e outras de engajamento político (48%). A Internet como entretenimento faz parte dos perfis *standy by/tranders*, mas também dos perfis desiludidos/desinformados.

Nos dados encontrados foi percebido uma mescla interessante em relação às tipologias definidas pelos autores suecos e brasileira (tabela 4), pois os estudantes considerados ativos/assíduos/ávidos aparecem nas respostas que seriam características de tipos como *standy by*, desengajados, frustrados. Entre os ativos, há estudantes que estão frustrados com a situação política do país. Por outro lado, os desengajados e frustrados sentem-se inclinados a participar apenas quando o assunto se torna notório na mídia ou na Internet. Em nossa pesquisa, assim como nos dados de Aldé (2001; 2017), apareceu uma pessoa que se considera desinformada apesar de ter acesso às informações, preferindo ficar à parte das

discussões – o que se configura também na caracterização de “desiludido” nos estudos de Amnå & Ekman (2014).

Foi possível constatar que o conteúdo curricular, cujo foco se volta para ciberdemocracia, sociedade e territorialidade, tem contribuído para a formação de um futuro jornalista mais atento ao cenário político, despertando-o para uma participação mais efetiva. São estudantes que participam ativamente das questões políticas, como expressou um dos respondentes:

Eu sempre tive uma posição política forte, sempre soube o “lado” em que estava, mas a Universidade de certa forma reforçou bastante (Graças a Deus) a importância que a política tem em nossa vida e como afeta cada um. E abriu muito meus horizontes em relação a isso, hoje tenho mais argumentos e sou mais embasada (Respondente 24).

	Tipos de Jovens Amnå & Ekman (2014)	Tipologia de receptores Aldé (2001; 2017)	Uso da internet Amnå & Yunhwan (2015)	Nº
Ativos	Ativos	Assíduos Ávidos	Informativo Criativo	11
	Ativos <i>Standy by</i>	Ávidos Assíduos <i>Trenders</i>	Informativo Criativo Entretenimento	3
	Ativos <i>Standy by</i> Desengajados	Ávidos Assíduos Frustrados	Informativo Criativo Entretenimento	3
	<i>Standy by</i>	<i>Trenders</i>	Entretenimento	3
	<i>Standy by</i> Desengajados	Frustrados	Informativo Criativo	2
	Desiludidos	Desinformados	Entretenimento	1

Tabela 4: Perfil dos estudantes dos Cursos de Jornalismo da UnB, UFMS e Unemat

Fonte: Elaboração própria a partir dos PPCs dos Cursos da UnB, UFMS e Unemat

Nesse contexto, pode-se afirmar que o curso de jornalismo se configura como um *ecossistema comunicativo* que necessita de mediadores para realizar a gestão da comunicação – no caso, o professor da disciplina – através de metodologias participativas que tragam diferentes olhares e contribuam para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essas possibilidades de participação se ampliam com as tecnologias digitais e virtuais, necessitando serem compreendidas para além dos aparatos tecnológicos, mas pela perspectiva da mediação tecnológica que leva ao empoderamento.

Nesse sentido, defende-se as premissas educacionais e freirianias para os cursos que os cursos de jornalismo formem jornalistas comprometidos com os cidadãos comuns por meio da produção de narrativas que assegurem o direito de comunicação e de expressão a todos, sujeitos dialógicos e inacabados, que se constroem na coletividade. De acordo com Oliveira (2017), essa prática emancipatória se vale de um olhar crítico de personagens e do cotidiano que intencione transformar as relações sociais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo, buscou-se articular o perfil dos estudantes dos cursos de jornalismo da UnB, da UFMS e da Unemat às tipologias de jovem e de receptor, bem como em relação ao uso que fazem da Internet, a partir dos estudos de Amnå & Ekman (2014), Amnå & Yunhwan (2015) e Aldé (2001; 2017). Antes, porém, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as premissas educacionais e os estudos sobre mídia, democracia e política na sociedade.

Chegou-se à conclusão de que os estudantes de jornalismo das universidades públicas analisadas apresentam o mesmo perfil de receptor encontrados nos estudos suecos e brasileiros. Entretanto, percebeu-se que há uma mescla entre os perfis, uma vez que aqueles considerados ativos, em certo momento, também se sentem em *standy by/trenders* ou mesmo frustrados, dependendo da situação política atual. Nesse sentido, o conteúdo das disciplinas contribui para despertar o interesse dos estudantes.

Ao compreender a sociedade a partir dos conceitos sociológicos, políticos, histórico, econômicos e geopolíticos, o estudante vai adquirindo um repertório para discutir teorias, pesquisas de opinião e posicionamento da mídia por meio de uma leitura crítica dos aspectos ocultos. Dessa forma, saberá articular as inter-relações entre cidadania, movimentos sociais, terceiro setor, ciberativismo, mídia, tecnologias, políticas de comunicação e comportamento do consumidor, sendo capaz de promover um jornalismo que contemple regionalidades, bem como a comunicação rural e comunitária.

REFERÊNCIAS

ALDÉ, Alessandra. A construção da política: cidadão comum, mídia e atitude política. In: BORBA, F.; ALDÉ, A. **Eleições, opinião pública e comunicação pública no Brasil contemporâneo: homenagem a Marcus Figueiredo**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, p. 155-183.

_____. **A construção da política – cidadão comum, mídia e atitude política**. 2001, 232 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ. 2001.

_____; MENDES, Gabriel; FIGUEIREDO, Marcus. Tomando partido: imprensa e eleições presidenciais em 2006. **Política e Sociedade**. 10, 2007, p. 153-172.

ALBUQUERQUE, Afonso. de Um outro “Quarto Poder”: imprensa e compromisso político no Brasil. **Contracampo12** – Brazilian Journal of Communication. UFF, v.1, n.4, 2000, p. 23-57.

_____. Protecting democracy or conspiring against it? Media and politics in Latin America: A glimpse from Brazil. **Journalism**, v. 10, 2017, p. 1-18.

AMNÅ, Erik; EKMAN, Joakim. Standby citizens: diverse faces of political passivity. **European Political Science Review**, 2014, n. 6, v. 2, p. 261–281.

_____ ; YUNHWAN, Kim. Internet use and political engagement in youth. COLEMAN, S.; FREELON, D. (Eds.). **Handbook of Digital Politics**. Edward Elgar Publishing. 2015, p. 221-246.

BIANCHINI, Jociene Carla Ferreira Pedrini; PEREIRA, Antônia Alves; SCALOPPE, Marluce de Oliveira Machado. Os novos PPCs e os processos de produções colaborativas nos cursos de jornalismo Mato-Grossenses. **Brazilian Applied Science Review**. Curitiba, v. 2, n. 3, jul./set. 2018, p. 1041-1050.

CAMMAERTS, Bart. Lógicas de protesto e a estrutura de oportunidade de mediação. **Matrizes** (USP), v. 7, n. 2, p. 13-36, 2013.

COULDRY, Nick. **Why voice matters: culture and politics after neoliberalism**. London: Sage. 2010.

FLEURY, **Maria Tereza Leme**; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência Construindo o Conceito de Competência. **Rev. adm. contemp.** [online]. 2001, vol.5, n.spe, pp.183-196. ISSN 1415-6555.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. **Problematizando o conceito de empoderamento**. Anais do II Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

IJUIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Heredando el futuro, pensar la Educación desde la Comunicación. **Nómadas**, Bogotá, DIUC, n. 5, set. 1996.

MEDITSCH, Eduardo; AYRES, Melina de la Barrera; BETTI, Juliana Gobbi; BARCELOS, Marcelo (Orgs). **O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes**: miradas sobre projetos em implantação. Florianópolis: Insular, 2018.

_____. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. **Revista ALAIC**, v.13, n. 25, p.132-143, 2016.

_____; FARACO, Mariana Bittencourt. O Pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 26, n. 1, p. 22-46, 2003.

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. Tese. USP. Ciência da comunicação, 2016.

MOREIRA, Virginia Sonia; PEREIRA, Alves Pereira. **Is Interdisciplinarity an Element of Journalism Education? Curricula Analysis of 3 Universities in Central Brazil**. In: 5th World Journalism Education Congress (WJEC), 9 a 11 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Denis. **Jornalismo e emancipação** – uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.

PEREIRA, Antonia Alves; PARENTE, Cristiane. Educomunicação e ciberjornalismo: aproximação e sintonia. Congresso Internacional de Ciberjornalismo, 7., 2016, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Ciberjor: UFMS, 2016. 14 p.

_____. Gestão, produção e alcance do jornalismo ensinado e feito na academia. **SBPJur**. 2019.

_____. A. **Educomunicação no ensino, na pesquisa e na extensão**. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 15, 2017, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBPJor, 2017.

PINHEIRO, Rose Mara. A Contribuição da Educomunicação para o Ensino Superior. **Revista Observatório**, São Paulo, v.2, n.2, p. 327-344, mai. 2016.

_____; PEREIRA, Antonia Alves. Educomunicação e Jornalismo – uma análise da relação Comunicação/Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire. **Contemporânea – comunicação e cultura**, v. 17, n. 1, jan./abr., 2019, p. 53-69.

_____; PEREIRA, Antonia Alves. Educomunicação e jornalismo: uma análise da relação comunicação/educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire. **Comunicação e Educação**, a. 23, n. 2, jul./dez, 2018.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia - um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. Tese (Doutorado Comunicação Social) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo. Editora: Loyola, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. (org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

_____. **Prefácio**. In: SCHAUN, Ângela. *Educomunicação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, pp.11-14.

_____. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte**, Brasília, a.1, n.2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

TUFTE, Thomas. **O renascimento da Comunicação para a transformação social – Redefinindo a disciplina e a prática depois da ‘Primavera Árabe’**. *Intercom – RBCC São Paulo*, v.36, n.2, p. 61-90, jul./dez. 2013.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: BREVES REFLEXÕES

Data de aceite: 11/05/2020

Data de Submissão: 20/03/2020

Welton Rodrigues de Souza

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Paranaíba.

Professor de Educação Física, Pedagogo e Assistente Social. Professor e Educador Físico efetivo no município de Três Lagoas/MS. E-mail: weltonprofessor10@gmail.com.

<http://lattes.cnpq.br/2632832859120465>

RESUMO: Desde o período colonial brasileiro, a educação tinha característica de elite, pois era voltada apenas para os filhos de colonos que residiam no país. Com o advento das revoluções burguesas e o Estado liberal, a educação era voltada para os anseios dos detentores do poder. Assim, com o pós-Guerra Mundial, tratados internacionais consolidaram a educação como um direito humano. Embora o sistema de ensino ainda tenha traços elitizados, as edições de legislações específicas passaram a promover uma educação inclusiva, além do povo clamar por ser gratuita e de qualidade. A pesquisa realizada pelo método dedutivo e empírico, com obras doutrinárias, tem por objetivo de analisar as políticas educacionais

e o contexto socioeconômico no qual foram elaboradas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Educação Como Direito Humano; Educação no Brasil.

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY: BRIEF REFLECTIONS

ABSTRACT: Since the Brazilian colonial period, education had an elite characteristic, since it was aimed only at the children of settlers who resided in the country. With the advent of bourgeois revolutions and the liberal state, education was geared to the desires of those in power. Thus, with the post-World War, international treaties consolidated education as a human right. Although the education system still has elitist traits, specific legislation editions have started to promote inclusive education, in addition to the people claiming it is free and of quality. The research carried out by the deductive and empirical method, with doctrinal works, aims to analyze the educational policies and the socioeconomic context in which they were developed.

KEYWORDS: Educational Policies; Education as a Human Right; Education in Brazil.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no contexto da educação no país têm visado contribuir para a diminuir de desigualdades sociais e tornar a escola, um ambiente acolhedor. Porém, foram necessários movimentos sociais, tanto internacionais quanto nacionais, para que os atores voltassem sua atenção para a educação. As ações estatais, como políticas públicas, foram necessárias para que a educação estivesse ao alcance de todos.

A construção do sistema educacional no Brasil se divide em períodos, quais sejam de 1500 a 1930, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República; o segundo período, de 1930 a 1960 aproximadamente; e o terceiro período – de 1960 em diante. Essa segmentação permite compreender todo o processo de construção das políticas de ensino no país.

Durante o período colonial, apenas os filhos dos colonos estudavam, sendo que seus estudos iam na contramão da econômica, que era agropecuarista, e a elite, pela ideia de que enriqueceria com estudo, se formavam em bacharéis. Com a chegada da Família Real, ocorreu a primeira mudança na estrutura educacional, embora o Estado ainda não intervinha nos assuntos relacionados a vida privada. Posteriormente, proclamada a Independência e a República, a educação continuava como um assunto que o governo não controlava, ainda que tivesse expandido seu público-alvo. Logo, com as Guerras Mundiais e a criação da Organização das Nações Unidas, o quadro foi alterado, pois a educação foi consolidada como um direito humano. No ambiente interno ao país, grandes educadores passaram a defender criação de políticas para atender as necessidades do povo. Assim, com a Constituição Federal de 1988 trazendo a educação como direito humano, o governo passou a empenhar esforços e ações para criar uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita.

Desse modo, o Estado com sua política educacional passou a interferir intervindo no trabalho docente, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. Dessa forma, o trabalho docente tende a sofrer consequências importantes em função de sua natureza, dos objetivos e finalidades das reformas implantadas ou em curso.

Além disso, educar para os direitos humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento.

Com a principal mudança ocorrida na década de 90, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, uma política pública como uma das respostas às políticas neoliberais implementadas pelo Banco Mundial. Logo, a partir da Carta Maior, os governantes

nacionais passaram a ouvir as reivindicações da população e implantar e gerir o sistema educacional de forma direta. Ainda que o ensino básico tenha se tornado gratuito e obrigatório, percebe-se que seu objetivo tenha sido o de suprir, também, as demandas da economia.

2 | ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A origem do Estado aconteceu para satisfazer as necessidades de um conjunto de pessoas com vínculos biológicos e culturais e que precisava ser organizada. Ao lado disso, com o aparecimento da propriedade privada, as desigualdades se tornavam cada vez mais evidentes. A tentativa de minimizar os efeitos das desigualdades, os Direitos Humanos foram criados na tentativa de o Estado proporcionar bem-estar social aos seus cidadãos. Assim, para que as diferenças sejam diminuídas e haja o bem-estar da sociedade, as políticas públicas passaram a ser cada vez mais utilizadas como ações estratégicas estatais.

Os conceitos de Estado e Direitos Humanos se entrelaçam, uma vez que o Estado começou a ser desenhado, através da Antiguidade Clássica, por meio do povo grego, que tinham ideias de que ele possuía algum direito. Para alguns, esses direitos se pautavam em divindades ou na natureza. Para Carnoy (2002, p. 20),

“Está implícita nas análises do Estado que se apoiam na visão pluralista a ideia de que o governo pretende servir aos interesses da maioria, mesmo que, na prática, nem sempre o faça. O governo está a serviço do povo, colocado lá por esse povo para cumprir tal função. A concepção de que os indivíduos, coletivamente, devem ser capazes de determinar as leis que os governam é tão antiga quanto as próprias ideias dos direitos humanos e da democracia.”

À frente disso, eventos relevantes aconteceram entre os séculos XVII e XX, que influenciaram para aquilo que, hoje, se conhece sobre Direitos Humanos. Como é o caso da Inglaterra e a Petition of Rights, de 1628, Habeas Act de 1679 e a Bill of Rights, de 1689. Foram elaboradas, pelos burgueses para retirar o poder das mãos do rei, em um contexto que a população não tinha liberdade e sua força era utilizada como mão-de-obra escrava. Bem como as revoluções burguesas do século XX inspiraram novas ideias para o desenvolvimento de direitos humanos.

Sobre essa época, Carnoy (2002, p. 22) explica que

“Escritores clássicos tais como Hobbes e Locke desenvolveram suas ideias nos estertores das mudanças políticas em curso na Inglaterra. De fato, o conceito básico de democracia representativa existia nesse país desde o século XIII (a Carta Magna e o Parlamento, inclusive a Casa dos Comuns, datam dessa época) e pode-se considerar que estava presente nos protestos dos nobres por seus direitos feudais, contra as tentativas de centralização do poder nas mãos de um rei.”

Assim, Carnoy segue demonstrando que o Estado Liberal surgiu para delimitar

a ação dos governantes, como bem descreve que a teoria do Estado liberal surgiu através de uma série importantes mudanças. Elas refletem as lutas políticas que aconteceram à medida que o capitalismo inglês e francês se desenvolveu (CARNOY, 2002, p. 23).

Entretanto, o liberalismo não foi suficiente na promoção do bem-estar, uma vez que se embasava na mínima intervenção do Estado nas relações interpessoais e nos contratos. Conseqüentemente, a população trabalhadora se organizou e formou movimentos sociais para lutar em favor dos direitos sociais.

No pós-guerras mundiais, a sociedade internacional se organizou na Organização das Nações Unidas com o objetivo primordial de estabelecer a paz mundial. Com isso, os direitos humanos foram elencados e definidos, com o objetivo de conferir aos indivíduos, dignidade e estabelecendo direitos e garantias fundamentais, como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, assistência social, dentre outros. Assim, o conceito de Direitos Humanos está, para muitos doutrinadores, ligado aos direitos de liberdades básicas, como a de pensamento, de expressão, o direito à igualdade, ao trabalho, à educação, à saúde básica.

Enquanto no cenário nacional, os constituintes de 1988 foram influenciados pelos acontecimentos e ideias internacionais, prevendo os direitos fundamentais e as formas de atuação estatal, para que as igualdades, formal e material, sejam efetivas, atribuindo tratamento específico conforme a desigualdade de cada grupo social.

Assim, resgata-se o conceito de Estado, pois seu entendimento facilitará a análise das atividades estatais, como o procedimento para produzir bem-estar social, garantindo a propriedade privada, bem como mantenha toda a administração pública funcionamento satisfatoriamente. Haja vista que os grandes problemas de uma sociedade estão vinculados à questões econômicas, sociais, ambientais e políticas.

Diante das mazelas que ocorrem no meio da população, que ela mesmo não consegue solucionar, o Estado deve agir para atender demandas. Essas ações levam o nome de políticas públicas, que é toda ação voltada a promover os direitos fundamentais dos seus cidadãos e o bem-estar social.

As políticas públicas são ferramentas estatais, cujo escopo é as desigualdades sociais e conferir à população em situação de vulnerabilidade, condições para que os indivíduos se descubram como agentes de suas próprias vidas e se sintam inseridos no meio em que vivem.

Portanto, sendo a República Federativa um Estado Democrático de Direito e existindo participação da população na escolha de seus representantes, os direitos e garantias fundamentais devem ser resguardados a fim de que haja uma diminuição nas desigualdades sociais. As políticas públicas são ferramentas conferidas aos

governantes para atingir cidadãos que estejam, de algum modo, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

3 | DESENVOLVIMENTO

A estrutura do sistema educacional, atualmente no Brasil, se apresenta em educação infantil, ensinos básico, fundamental e médio, além do ensino superior, entretanto, nem sempre foi assim. No período colonial, pouco consideravam essencial a educação, cenário que foi sendo transformado paulatinamente, até chegar ao que se conhece. Tal transformação foi possível a partir de políticas públicas, desde então, a educação como uma política pública e vista como direito fundamental pela Constituição Federal de 1988.

Analisando o período colonial até o dia de hoje, o sistema educacional evoluiu de algo rudimentar e seletivo, devido seu caráter excludente desfavorecendo a grande massa popular e garantindo o acesso à educação somente à elite brasileira, para complexo e universal.

Para Maria Cristina Piana (2009, p. 58), divide-se a história da educação no país em três períodos distintos, quais sejam, o primeiro, compreendendo de 1500 a 1930, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República; o segundo período, de 1930 a 1960 aproximadamente; e o terceiro período – de 1960 em diante.

No primeiro período, os padres jesuítas eram os responsáveis pela educação na Colônia, cujo sistema de ensino contribuiu para um sistema educacional que seria o marco da educação no Brasil. Portanto, era predominantemente, religiosa.

No tocante à composição da população, a maioria era composta basicamente por escravos, incluindo os trabalhadores, os senhores de engenho, os grandes latifundiários e os funcionários da coroa, o que justificava a educação ser apenas para a elite, inexistindo, portanto, um sistema educacional estatal (PIANA, 2010, p. 59). Era evidente o desinteresse das autoridades em fornecer algo para a população, pois a colônia tinha objetivo, apenas, de ofertar trabalho escravo e riquezas para a metrópole.

Por isso, pode-se dizer que a maioria da população era excluída, por não ter acesso às escolas, por diversos fatores, uma vez que o objetivo dos portugueses eram de explorar e usufruir de toda a riqueza, deixando de lado questões de econômica, política e educação.

Todavia, essa ausência de interesse educacional começa a ser transformada quando a Família Real se muda para o Brasil. Com a chegada de Don João VI, diversas instituições educativas foram inauguradas, com os primeiros cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia (PIANA, 2010, p. 60). Isso aconteceu

em um momento de instabilidade política para Portugal, que estava para ser invadido pelas tropas de Napoleão Bonaparte, então a Família Real firmou acordo com a Inglaterra para poder escapar para o Brasil.

Os comerciantes e proprietários de terra comemoraram a medida, porque para eles, representou a abertura dos portos brasileiros e a possibilidade de negociar com outros países. A conjuntura econômica é relevante para que se possa entender as medidas necessárias.

Desse modo, com a proclamação da Independência vieram novas ideias e pela primeira vez, se discutiu sobre educação popular. Em 1827, a Assembleia constituinte determinou, em lei, sobre lei criadora de escolas primárias em todas as cidades e em vilas mais populosas, o que foi frustrado. Para Guiraldeli (*apud* PIANA, 2010, p.61), as responsabilidades pela educação primária passaram ser das províncias. Além disso, buscou-se ofertar escolas primárias e universidades e, devido à falta de interesse, a qualidade era baixa.

O sistema educativo brasileiro custou a desenvolver, Piana (2010, p. 62) asseverou que

“A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formulação da política educacional e mesmo com a proclamação da República, em 1889, quase não alterou esse cenário, mas houve somente investimento e expansão no ensino superior, por meio da criação de muitas escolas para a formação de profissionais liberais, em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder.

A iniciativa particular assumiu a responsabilidade sobre o ensino secundário, em função da ausência escancarada do Estado nesse nível educacional.

As transformações ocorridas no setor econômico, político e social, na Primeira República introduziram mudanças no setor cultural, pois a ideia de que a escolarização deve responder aos anseios das transformações sociais do século XX levou a um entusiasmo pela educação e a um otimismo pedagógico.”

Desse modo, a preocupação com a política educacional se acentua no pós-primeira guerra mundial, que há formação de grandes educadores, reformulando o ensino superior. Haja vista que, no Brasil nesse período, a cultura do “bacharelismo” (PIANA, 2002, p. 63), isto é, houve entre a classe média um desejo pelo título de doutor como um modo de ascender socialmente. Entretanto, reporta-se à uma contradição, sendo que o país, essencialmente agrário, formava muitos bacharéis em Direito, por exemplo.

A partir de então, mudanças ocorreram para esboçar uma democratização no ensino, sendo que, como descreve Piana (2002, p. 63)

“A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 foi a medida educacional mais importante, pois tinha como papel fundamental, orientar e coordenar, como órgão central, as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, tendo como seu titular Francisco Campos.”

Já na Era Vargas, a educação era marcada pelo seu caráter rígido e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lutou-se pela educação pública, gratuita e laica, vez que no final de 1920, o analfabetismo chegou a 80%. Tendo em vista, que durante o governo de Getúlio Vargas, o processo de industrialização paulista começou a ter forças, então era necessário que a educação fosse voltada para suprir a demanda nas indústrias. Assim, o ensino industrial um papel relevante na formação de mão de obra.

Assim, já iniciadas as reformulações, a educação básica passou a ter como objetivo, atribuir a capacidade dos sujeitos de se tornarem empregáveis. Trata-se de relacionar a educação com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. Com vistas à realização de tais objetivos, o Estado realizou mudanças bastante abrangentes no arcabouço normativo da educação escolar.

Desde então, os esforços governamentais pairavam em satisfazer o clamor da população por educação e, com o início da ditadura militar, o sistema de ensino é ampliado, integrando, também, o superior. Com isso, agências de apoio à pesquisa e pós-graduação são criadas, torna-se obrigatório o ensino de crianças de quatro a oito anos e leis fomentando a educação passaram a ser sancionadas. Como bem explica Piana (2002, p. 66)

“São promulgadas várias leis que introduzem reformas importantes nos diferentes níveis de ensino. Despontava nessa época Paulo Freire, como educador imprescindível para o Brasil, principalmente, com um novo método pedagógico de alfabetização e a educação de base que visava a um processo de conscientização e de participação política por meio da aprendizagem das técnicas da leitura e da escrita.”

Posteriormente, já na era da Constituição Cidadã, que traz a educação como direito fundamental e de competência do Estado e, subsidiariamente, da família, o legislativo promulgou a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996. Assim, o governo assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para Estado e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido por meio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino.

De acordo com a LDB, a educação de crianças até 05 anos é gratuita, mas não obrigatória; o ensino básico é obrigatório e gratuito, sendo de competência concorrente dos Municípios e Estado, e o ensino médio, podendo ser profissionalizante ou não, de competência do Estado.

Outro marco para o sistema educacional foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, implantado em janeiro de 1998. O FUNDEF se caracterizava pela redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, isto é, os recursos são partilhados entre os governos Estaduais e Municipais de acordo com o número de alunos matriculados.

Para Ferreira (2014, p. 1140)

O FUNDEF, como ficou conhecido, se constituiu em um Fundo contábil, formado por vários impostos, tendo como objetivos a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino. Essa legislação foi revogada por meio da Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o FUNDEB, abrangendo toda a educação básica.

O FUNDEF se caracterizou por alterar a gestão administrativa do ensino, causando maior responsabilização das instituições pelo rendimento dos alunos, pautando-se na racionalização dos gastos públicos. Incentivou parcerias público-privadas e projetos de voluntariado, como o Amigos da Escola (FERREIRA, 2014, p. 1140).

Sob esse prisma, na educação formal, universalização, obrigatoriedade e gratuidade formam parte de um único processo. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que asseguram o direito do homem à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto que políticas públicas são planos e ações direcionadas a determinados fins pelo Estado, como forma de promover o bem-estar social e atender as demandas da sociedade. Assim, são as políticas públicas educacionais no país, antes voltada apenas para a elite e exaltando o bacharelado, conseqüentemente, na formação de doutores, para depois finalizando atender a demanda das indústrias que estavam se instalando, com a educação técnico-profissionalizante.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer.

Todavia, ao refletirmos sobre a igualdade de acesso e a qualidade da educação, torna-se indispensável a compreensão de que a efetividade do direito de todas as crianças à educação é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação.

Tal perspectiva compreende os Direitos Humanos não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças.

Portanto, ainda que o sistema educacional brasileiro tenha evoluído, sendo desenvolvidas políticas públicas, o sistema continua excluindo muitos crianças e jovens, por razão de classe social ou algum tipo de deficiência. Esse é o desafio, tornar as escolas um ambiente propício à inclusão social, despendendo atenções segundo a necessidades de cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, E; GENTILI, P. (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- AZEVEDO, J. L. A Educação Como Política Pública. Campinas. Autores Associados, 2002
- CARNOY, Y. M. Estado e teoria política. Campinas-SP: Papyrus, 1998.
- DE TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez 1996.
- MESZÁROS, I. Educação para além do capital. 9 ed. São Paulo: Bomtempo, 2010.
- OLIVEIRA, D. A; DUARTE, M. R. P. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação, Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- PIANA, M. C. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>
- SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTAN, J. G. Poderes instáveis na educação. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O FUNDEB

Data de aceite: 11/05/2020

Vanessa de Aguiar Oliveira Laja

Mestranda em Práticas Docentes no Ensino Fundamental na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Elisabeth dos Santos Tavares

Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância e Professora Titular no Programa de Pós Graduação – Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Michel da Costa

Doutor em Educação Matemática pela UNIAN-SP. Professor Doutor na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de trazer à tona a reflexão acerca das Políticas Públicas no cenário brasileiro, considerando os impactos com as eventuais mudanças legais, metodológicas e sociais que, conseqüentemente, atingirão diretamente o funcionamento e a qualidade da Educação Básica nas instituições públicas. Em um contexto em que se buscava ampliar o ensino obrigatório de 9 (Ensino Fundamental) para 14 anos (Educação Infantil - Pré-Escola ao Ensino Médio), o FUNDEB – Fundo de

Desenvolvimento da Educação Básica foi criado com princípios que, segundo documentos oficiais, valorizam a gestão democrática, a transparência e a descentralização da gestão financeira dos recursos, visando à valorização dos profissionais da educação e contribuindo para a manutenção das instituições de ensino, conforme o previsto pela Constituição Federal e pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os Conselhos de acompanhamento e controle social criados para o FUNDEB em cada ente federativo demonstram uma preocupação com os princípios constitucionais e fortalecem a necessidade de participação da população na supervisão do uso dos recursos financeiros, ainda que, mesmo assim, possam não funcionar. Dessa forma, o FUNDEB, hoje, é prioritário para a nação e deve ser visto como essencial pela sociedade, uma vez que assume a difícil tarefa de equalizar os recursos oriundos dos entes federativos e complementados pela União, fornecendo mais subsídios aos menos favorecidos, mostrando-se necessário à garantia de educação para todos, e de forma permanente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. FUNDEB. Gestão democrática da educação. Estado e políticas sociais.

ABSTRACT: This paper aims to bring up the reflection about Public Policies in the Brazilian scenario, considering the impacts with eventual legal, methodological and social changes that will consequently directly affect the functioning and quality of Basic Education in public institutions. In a context that sought to expand compulsory education from 9 years old (elementary school) to 14 years old (kindergarten - pre-school to high school), FUNDEB - Basic Education Development Fund was created with principles that value democratic management, transparency and decentralization of financial management of resources, aiming at valuing education professionals and contributing to the maintenance of educational institutions, as provided by the Federal Constitution and the current National Education Guidelines and Bases Law. The social monitoring and control councils consequently created for FUNDEB in each federative entity demonstrate the concern with constitutional principles and strengthen the population in the sense of supervising and demanding the use of financial resources. In this way, FUNDEB is a priority for the nation, as it plays an essential role in the vision of society, in the sense that it assumes the difficult task of equalizing the resources coming from all federal entities, complemented by the Union and providing more subsidies to the less favored, showing itself if necessary to guarantee education for all.

KEYWORDS: Public Policies. FUNDEB. Democratic education management. State and social policies.

1 | POLÍTICAS PÚBLICAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, programas e ações implementadas pelo Estado visam garantir os direitos previstos na Constituição Federal e em outras legislações. Dentro desse contexto, a política social, no capitalismo é tão importante quanto contraditória, pois seu alcance tem sido limitado, além de não ultrapassar a lógica do sistema. Entretanto, à medida que se acionam iniciativas mais estruturais, relacionadas a educação, cidadania, ciência e tecnologia, pode-se aumentar, sensivelmente, a oportunidade de algum redirecionamento significativo e mesmo ampliar a potencialidade de superação.

O Estado detém papel relevante na política social, muito embora, no espaço participativo, a função tem se apresentado mais como de instrumentação, de execução do que de formulação.

Segundo Hofling (2001), Políticas Públicas são entendidas como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Dessa forma, as políticas públicas são compreendidas como de responsabilidade do Estado, embora não se restrinjam a políticas estatais porque, embora envolvam um processo de tomada de decisões por parte dos órgãos públicos, devem, também, envolver diferentes organismos e

agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001 p.31).

Vale destacar que uma política social de origem “superior” (pública, empresarial, acadêmica, religiosa etc.) pode correr o risco intrínseco de ser estratégia de controle social e desmobilização dos “desiguais”, seguindo a lógica do poder tal como indicados nos estudos de Bordenave (1994).

Embora o embate ideológico entre o que se poderia nominar como progressistas ou conservadores seja caracterizado por posicionamentos divergentes acerca das questões que envolvem o papel do Estado, sobretudo em relação às características, causas e justificativas da ação estatal, liberais e marxistas, por caminhos próprios, convergem em relação à importância da intervenção do Estado na educação, como forma de assegurar ensino para toda a população, cuja garantia de oferta, nos diversos países do mundo, ocorre de diferentes formas e com distintas combinações entre o poder público local, regional e central.

Portanto, política social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como uma proposta planejada para o enfrentamento da desigualdade social. Por trás da política social, existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que sustenta (DEMO, 2006, p. 14).

Muito avançamos em nossa história. No século XIV, no regime monárquico, o rei detinha todo o poder sobre um povo. A relação entre governantes e governados era desigual, aos súditos só cabia obedecer e o rei decidia o que era melhor a todos. Essa situação só começaria a se alterar com dois momentos históricos no final do século XVIII: a Revolução Americana, que resultou na independência dos Estados Unidos da América e a Revolução Francesa, marcada pelo desejo da população de reivindicar a própria cidadania. Esses fatos mudaram a história da humanidade e deixaram uma herança muito importante em valores, ideais, tradições e documentos, como a Declaração dos Homens e Cidadãos, afirmando vários direitos, também chamados de direitos inalienáveis que não dependiam somente de quem estava no governo e dos quais nem a própria pessoa podia abrir mão, o direito à vida, por exemplo,.

2 | O PERCURSO HISTÓRICO DO FUNDEB

Nesse contexto, diferente do ser apenas súdito, o cidadão passa a apresentar uma outra forma de protagonismo. Também vive subordinado ao governo, mas tem

como contraponto o respeito aos seus direitos, tem a cidadania reconhecida como uma construção coletiva, e cada um cumpre seus deveres perante a comunidade e o Estado. O cidadão contribui para que todos possam cumprir os seus deveres, construindo-se, assim, uma comunidade forte, comunidade política com esses valores incorporados, em que a cultura de um povo se torna patrimônio coletivo. Um bom exemplo disso é a Constituição atual, aprovada em 1988, chamada de Constituição Cidadã, porque o País havia saído de um período em que vários direitos civis e sociais haviam sido restringidos. Seu Artigo 5º prevê:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo –se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

O processo de reforma do Estado, no Brasil, implementado a partir da década de 1990, esteve condicionado à natureza das relações entre Estado e sociedade e entre os vários níveis de governo. Os resultados alcançados variavam de acordo com a política e os locais onde foram implementados.

Em um processo de transferência de atribuições, a riqueza econômica, a capacidade fiscal e administrativa dos governos locais exercem um fator diferenciador. Para a implementação da descentralização, é decisiva a estratégia governamental de incentivo para que os governos locais queiram assumir tais atribuições (TAVARES, 2003, p.7).

Nessa “descentralização”,

[...] apresenta-se a coexistência de espaços de decisão e ação descentralizados e privados juntamente com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas, substituindo-se então o Estado social pelo Estado controlador, avaliador (TAVARES, 2003, p.9).

Em relação ao Financiamento da Educação, a legislação brasileira estabelece, na Constituição Federal de 1988, a vinculação de receita de impostos para Educação, estados e municípios que devem aplicar, no mínimo, 25% dessa receita no desenvolvimento do Ensino e, no caso da União, 18%.

Na realidade, a estruturação do financiamento da educação no Brasil deu-se a partir da década de 1930. Sustentada, porém, principalmente, pela vinculação de parcela dos recursos provenientes da receita de impostos arrecadados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF, em 1996, dá-se considerando a proposta de descentralização, assim como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB dez anos depois (2006). A criação desses fundos não deixa de representar um avanço no mecanismo de repartição dos recursos vinculados, pela inserção da variável “número de alunos” no processo de distribuição automática do montante gerado, em favor dos governos.

O início do processo de formulação do FUNDEB ocorreu em virtude da necessidade de suprir algumas fragilidades do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De maneira gradual, em janeiro de 2007, o FUNDEB foi sendo introduzido, com previsão de ser concluído em 2009. Esse Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Medida Provisória nº 339 (BRASIL, 2006), posteriormente convertida na Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007).

Trata-se de um Fundo de natureza contábil que é constituído em cada estado da federação, em parte, por 20% do total arrecadado com os principais impostos estaduais, ou seja, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Outra parte do Fundo é constituída por valores transferidos da União para o estado, que são: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações, com a Lei Complementar nº. 87 (BRASIL, 1996d). Constituem-no ainda valores que são repassados da União para os municípios: Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e a cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (RAMOS e DI GIORGI, 2011, p.626).

Os recursos desse fundo contábil têm sua distribuição entre o estado e seus municípios e se dá na direta proporção do número de matrículas na educação básica de suas redes de ensino, tendo as diferentes etapas da Educação Básica ponderações. O total de matrículas de cada rede de ensino é multiplicado por um fator de ponderação para se chegar ao valor que deverá ser enviado a cada estado e município. Esse fator de ponderação representa quanto vale cada matrícula, havendo dezenove fatores de ponderação e sendo a matrícula no ensino fundamental urbano, nas séries iniciais, a base de cálculo.

A matrícula em um curso integral ou em escola no campo precisa de mais recursos, portanto vale mais do que uma matrícula em tempo parcial. Para esse cálculo, utilizam-se os dados do censo escolar. Fica a cargo dos gestores informar o número de alunos matriculados nas redes de ensino em cada etapa e modalidade.

[...] para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade. Estranho é também o ensino médio ter um fator de ponderação superior ao das séries finais do ensino fundamental [...], uma vez que os seus professores possuem a mesma formação e no ensino médio, segundo dados do INEP, a razão alunos/turma é maior, o que reduz os custos (RAUBER, 2014, p. 891).

A partir desses dados uma comissão intergovernamental, formada pelo Ministro da Educação, cinco representantes da CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e cinco da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), define um valor para cada tipo de matrícula. Nos estados em que os recursos não são arrecadados ou não são suficientes para atingir o

mínimo nacional, o Governo Federal faz uma complementação, que tende a corrigir parcialmente uma distorção, que é a disparidade gigante entre o arrecadado e a demanda, por exemplo, de estados e municípios que têm pouca arrecadação, mas têm uma obrigação muito importante na área da Educação.

[...] parcela da complementação da União, no limite de até dez por cento de seu valor anual, poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação básica. Tal medida significa um retrocesso, pois, na prática, significa diminuir os recursos diretamente repassados para estados e municípios e para a valorização do magistério e demais investimentos diretos na educação básica (SOUSA JUNIOR, 2007, p. 06).

É importante ressaltar que existem regras para a utilização dos recursos do FUNDEB e que, de toda a verba recebida, o gestor deve destinar, no mínimo, 60% para o pagamento de profissionais do magistério em efetivo exercício, e os outros 40% ficam para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, conforme determina o Artigo 70 da LDB (BRASIL, 1996).

Esse artigo da LDB especifica no que a verba pode ser gasta, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, é possível investir em transporte, aplicar em material didático, capacitar profissionais do magistério e outros profissionais da educação, construir, ampliar, reformar e equipar uma escola.

O Artigo 71 da própria LDB determina onde os recursos não podem ser usados: ações de assistência social, odontológica, médica, farmacêutica e de alimentação não podem ser consideradas despesas custeadas com o recurso do FUNDEB, por não serem ações educativas.

Para realizar a tarefa de acompanhar e controlar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos, o FUNDEB conta com um Conselho de Acompanhamento e Controle Social, formado por representantes do poder local, professores, diretores, pais, alunos e servidores. Esse conselho tem a competência de examinar e fiscalizar aquilo que o poder público faz com o dinheiro da Educação, quanto de recurso recebeu, no que foi aplicado e onde, observando-se que, se o município não tiver esse conselho, não receberá a verba.

É importante ainda saber que as Secretarias de Educação são responsáveis pela administração dos recursos do FUNDEB, como prevê o Artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Existe, ainda, atuação regulatória por parte da União e estabelecimento de fatores de ponderação diferenciados, por parte de estados e municípios, de etapas e modalidades de ensino mais “rentáveis”.

Outro fator que aponta na mesma direção é a complementação do Governo Federal ao Fundo ter sido estipulada em 10%, o que tende a balizar os estados contemplados por esse recurso por um padrão mínimo de financiamento e, conseqüentemente, de qualidade, tal qual ocorria com o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério).

Portanto, é necessário revisar a engenharia do FUNDEB e a política educacional do País para a adoção de um padrão de qualidade e um regime de colaboração entre os entes federados. As projeções financeiras do novo Fundo não evidenciam um impacto no crescimento do investimento em educação, com elevação do valor disponível por aluno/ano da educação básica, quando conjugadas com os níveis de crescimento exigidos no atendimento das metas físicas delineadas no Plano Nacional de Educação.

O FUNDEB constitui uma política essencialmente redistributiva de natureza compensatória. Isso posto, seu mecanismo consiste na redistribuição de recursos financeiros existentes, e o benefício decorrente, em favor de um determinado ente governamental, resulta da transferência de recursos de um ou mais entes governamentais, localizados no âmbito de cada unidade federada estadual. Esse fluxo financeiro, orientado pelo quantitativo de alunos matriculados, desencadeou significativo processo de municipalização do Ensino Fundamental, acentuando a movimentação desses recursos dos governos estaduais em direção aos governos municípios.

No entanto, o FUNDEB não representa um conjunto de bem-sucedidas modificações. Vários são os aspectos criticados por estudiosos das políticas públicas voltadas para o financiamento da educação, destacando-se como principais aspectos vulneráveis ou negativos o valor mínimo nacional por aluno/ano, conseqüentemente, o aporte de recursos federais para a complementação do Fundo, e a baixa efetividade do trabalho dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, entre outros.

É importante ressaltar que isso gerou condições para melhorar a transparência e a visibilidade da gestão pública, além de evidenciar efeitos positivos sobre a diminuição das diferenças regionais. Tudo indica que o FUNDEB aliado a uma maior participação popular pode fazer avançar esse processo.

Todo cidadão, ao participar ativamente das políticas sociais, em especial da educação, exerce uma cidadania ativa, que, em sua dimensão política, é a posse e o exercício de um conjunto de direitos e deveres de natureza civil política e social. No exercício de sua cidadania, age em prol do bem comum, uma vez que os problemas da comunidade afetam a todos.

Uma gestão mais democrática, inclusive com um conselho gestor e não apenas de acompanhamento social, poderá intensificar os pontos positivos da política de fundos para a educação e avançar na diminuição das diferenças regionais quanto aos recursos disponíveis para a educação.

Em geral os defensores da participação, desde a Grécia Antiga, utilizam como defesa do processo participativo o fato de que este contribui para o

desenvolvimento de nossas qualidades éticas e morais, além de estar no âmago da própria ideia de SER HUMANO. É nas relações com outros seres “humanos” que somos capazes de constituir uma SOCIEDADE (BORDENAVE, 1994, p.34) .

É fundamental, portanto, ampliar a participação social nas decisões da política educacional e qualificar essa participação.

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania (HOFLING, 2001, p.39).

Vale acrescentar que os recursos do FUNDEB, de direito, já eram dos estados e municípios, pois são estabelecidos constitucionalmente, e são de repasse da União e dos próprios estados.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O FUNDEB, tratado como ação pública, articulado com as demandas da sociedade, pode se voltar para a construção de direitos sociais, especialmente porque o Brasil tem uma sociedade extremamente desigual e heterogênea. Isso exige que a política educacional desempenhe um importante papel em relação à democratização da estrutura organizacional das secretarias de educação e à formação dos cidadãos.

No entanto, a Emenda Constitucional que criou o FUNDEB em 2006 estabeleceu o prazo de vigência do fundo até 2020, portanto, neste momento histórico, acompanha-se uma discussão decisiva que ocorre no Parlamento.

Um novo modelo ainda não está formulado e decorre de posições do Parlamento e do Governo atual, em que se pautam questões como a proposição de desvinculação total do orçamento, o que significaria eliminar qualquer mecanismo de garantia de financiamento enquanto política pública e social. Como o FUNDEB é uma política essencialmente de vinculação de receita para a Educação, estaria ameaçada diante dessa proposta. Outra preocupação se refere à dificuldade de se avançar no momento em matérias de políticas social e educacional, e prorrogar o FUNDEB nos moldes atuais seria perder uma oportunidade de aperfeiçoá-lo . Tal fundo tem suas limitações, não é capaz de assegurar a qualidade na Educação, tampouco a democratização do acesso à escola. Os recursos arrecadados não garantem o pagamento do piso nacional do magistério e políticas de valorização efetivas se consideradas as metas do Plano Nacional de Educação.

Embora com observações, o FUNDEB ainda é um mecanismo que estrutura os elementos essenciais da política de Educação no País. Com base nele, os municípios contratam professores, ampliam vagas e criam escolas, mesmo que a expansão seja limitada em relação ao que se espera. Hoje o principal limitador dessa política é a não incorporação de um critério custo X qualidade. Outro fator importante é que se trata de um fundo fechado. Quanto mais são os atendidos por ele, o efeito é a redução do valor médio por aluno, instrumento inadequado à expansão da oferta de vagas.

Em muitos municípios, essa verba é a maior fonte de receita, cerca de 80 / 90% do que se aplica em educação, portanto é assustador pensar em uma possível descontinuidade do FUNDEB, que representaria uma espécie de paralização da educação brasileira, uma vez que os municípios perderiam a condição de custear os investimentos no setor educacional.

O Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que tem como participantes várias instituições, associações e movimentos, formulou uma Nota Técnica, **NOVO FUNDEB: EM NOME DE UM CONSENSO QUE PROMOVA O DIREITO À EDUCAÇÃO**, que

[...] apresenta análises e traz recomendações sobre o que está em debate na tramitação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) na Câmara dos Deputados. Ele busca tanto informar a sociedade brasileira sobre o tema quanto pretende auxiliar a decisão dos parlamentares. De forma transparente, também exprime a posição da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (CNDE, 2019)

Na primeira parte, o documento apresenta um posicionamento público da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que faz um gesto em busca do consenso. A segunda e terceira partes do documento são fruto de um trabalho realizado por Andréia Mello Lacé, Andressa Pellanda, Catarina de Almeida Santos, Fernanda Vick Sena, Salomão Ximenes e Daniel Cara, resultado de um esforço coletivo.

A segunda parte traz um quadro que analisa o texto original da PEC 15-A/2015, a primeira minuta de substitutivo apresentada em 2019 à PEC 15-A/2015, as 5 emendas parlamentares à PEC 15-A/2015 e, enfim, analisa a posição do Ministério da Educação do governo Bolsonaro, materializada por meio de Ofício encaminhado à relatora da matéria - deputada Prof.a Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO). A terceira e última parte, pela gravidade do tema, traz uma análise mais aprofundada de emendas que buscam constitucionalizar o gerencialismo e possibilidades de privatização da educação, o que fere os princípios da Constituição Federal de 1988, bem como contradiz a bibliografia consolidada sobre a gestão educacional (BRASIL, 2019).

O que a nota técnica defende é que o novo Fundeb passe a ser uma política permanente, com capacidade de criar matrículas e “universalizar um padrão de qualidade capaz de garantir o processo de ensino-aprendizagem”. No entanto,

também destaca que os textos em tramitação no Congresso não caminham nessa direção.

Evidentemente estamos vivendo no País um ataque à educação pública e ao financiamento das políticas sociais, e essa discussão deve seguir até o final do presente ano, portanto se faz necessária a luta no sentido de assegurar as conquistas que temos hoje e repensar a educação que queremos para os brasileiros.

Pelo que já se apresentou, sabe-se que, com vontade política e participação cidadã, pode-se reverter o presente cenário.

REFERÊNCIAS

ARRECADADAÇÃO e investimento dos recursos da educação – Como funciona o FUNDEB? [s.l./s.n.], 2013. 1 vídeo (6 minutos). Publicado pelo Conviva Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IVhkU_gW5OY. Acesso em 16.Abr.2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16.Abr.2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição e [...] Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm Acesso em 16.Abr.2020.**

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16.Abr.2020.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 16.Abr.2020.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 15/2015**. Parecer da Relatora. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/prop_mostrarintegra?codteor=1862016&filename=Parecer-PEC01515-03-03-2020. Acesso em 15.Abr.2020.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, V. O. **Fundo de Manutenções e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB: Impactos Financeiros Junto aos Governos Estaduais e Municipais, nos primeiros cinco anos da sua Implantação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília/DF Março de 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2832/1/2007_VanderOliveiraBorges.pdf Acesso em 16.Abr.2020.

CONTROLADORIA - Geral da União. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas Fundeb. **Orientações para acompanhamento das ações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, DF 2011. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ef_fundeb.pdf Acesso em 10.Mar.2020.

CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Nota Técnica NOVO FUNDEB: EM NOME DE UM CONSENSO QUE PROMOVA O DIREITO À EDUCAÇÃO**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/56a-legislatura/pec-015-15-fundeb/documentos/outros-documentos/nota-tecnica-por-um-consenso-no-fundeb>. Acesso em 16.Abr.2020.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**, Campinas, SP. Papyrus, 1996.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55. Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 16.Abr.2020.

RAMOS, Regina Célia. DI GIORGI, Cristiano Amaral. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho – SP. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 19. n. 72. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400009. Acesso em 16.Abr.2020.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS**. Dourados: Caio Cezar Melo Ferri Editor, 2014.

SANTOS. Prefeitura Municipal. **CMACS - FUNDEB** - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/lista-de-conselhos>. Acesso em 10.Mar.2020.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. FUNDEB: novo fundo, velhos problemas. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd: 2007**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/fundeb-novo-fundo-velhos-problemas>. Acesso em 16.Abr.2020.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. **A proposta de descentralização no sistema educativo do Estado de São Paulo: um modelo de gestão para as Diretorias de Ensino: do discurso às práticas**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa Educação: Currículo. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10190/1/Elisabeth%20dos%20Santos%20Tavares.pdf> Acesso em 05.Mar.2020.

PROJETO UM CAMINHAR PARA A CIDADANIA: DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA RELAÇÃO PMBA E ESCOLA

Data de aceite: 11/05/2020

Luciano Araújo Lima

Polícia Militar da Bahia

arjlma@gmail.com

Coordenação de Projetos do 16º BPM

Aline Maria da Conceição de Jesus

Polícia Militar da Bahia

alininha_sud@hotmail.com

Equipe de Projetos do 16º BPM

RESUMO: A violência, o uso de drogas e a prática de indisciplina no contexto escolar são, atualmente, fenômenos reais, mas, por demasiado tempo, tal situação foi negligenciada e somente recentemente entrou inexoravelmente na agenda política de nosso país. Devido a isso, programas que visam ao combate à violência, às drogas e à indisciplina, bem como os que fomentam o exercício da cidadania no âmbito das escolas, por meio da inserção de lições e outras atividades, são essenciais, uma vez que as raízes da violência não nascem, necessariamente, da violência física. Assim, um programa estruturado sob o mote da cidadania é extremamente necessário e sua aplicação em unidades de ensino é crucial para a diminuição dos problemas de violência nas escolas e para

reforçar a inclusão de valores morais e éticos no âmbito escolar. Foi com esse propósito que foi criado o Projeto Um Caminhar para a Cidadania. Tal projeto tem como foco criar laços entre a PM e os jovens estudantes, os pais e a comunidade escolar como um todo, a fim de promover, de maneira mais efetiva, a cultura da paz, o protagonismo juvenil, a prática da cidadania de maneira mais ampla, bem como manter os jovens longe das drogas. Logo, este trabalho se encaixa devidamente no Eixo 1 – Educação e Desenvolvimento Social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais. Para embasar o desenvolvimento deste projeto, tomamos como principais pressupostos teóricos Miriam Abramovay *et al* (2006), Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), B. Charlot (2005) Marlova Noletto (2003) e F. Milani, R.D.C.P. Jesus (2003), C. Gomes (2001). O objetivo principal do Projeto Um Caminhar para a Cidadania é propiciar um estreito relacionamento entre adolescentes, e sociedade como um todo, e a Polícia Militar, a fim de colaborar, substancialmente, para que os jovens estudantes, integrantes do projeto, trilhem o caminho do bem e influenciem outros a fazerem o mesmo. Para tanto, busca-se desenvolver a socialização entre jovens estudantes, comunidade escolar e Polícia Militar; fortalecer vínculos entre a PM e a

sociedade como um todo; promover a cultura da paz e a cidadania; instigar os jovens ao protagonismo social; e estimular o respeito e amor ao próximo. Durante a aplicação do Projeto Um Caminhar para a Cidadania, um policial militar, devidamente fardado e qualificado, integra a grade curricular educacional da escola, pelo período de três meses, em aulas de cinquenta minutos, oferecendo lições sob o mote da cidadania. No desenvolvimento das atividades, várias instituições parceiras podem colaborar como puderem. As atividades do projeto são realizadas desde o primeiro semestre de 2017 em escolas das redes municipais de ensino de Serrinha-Ba e região sisaleira e são pautadas em experiências lúdicas e socioculturais, abordando temas que atendam às necessidades de crianças e adolescentes do 6º ano do ensino fundamental. Desse modo, o projeto é de extrema relevância tanto para a área de Educação quanto para a de Segurança Pública, uma vez que, ao atuar nas escolas, a Polícia Militar realiza um trabalho de prevenção às drogas e à violência e, ao mesmo tempo, colabora com a escola no desenvolvimento de ações que contribuam de maneira positiva para o processo de formação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Polícia e Escola; Cultura da Paz.

RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS, TÉCNICAS E SOCIOCULTURAIS DO ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA

Data de aceite: 11/05/2020

Alexandre Camelo Tavares

Doutorando em Ciência das Religiões pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9045028188809884>
Mestre em Ciência da Religião pela Faculdade Unida de Vitória. Professor efetivo na Educação Básica em duas cadeiras na rede municipal de Educação de Vila Velha. Diretor da UMEF Professor Antônio Lorenzutti. Contato: tavaresxandy@yahoo.com.br

Ivani Coelho Andrade

Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela EMESCAM. Especialista em Psicopedagogia pela SABERES. Especialista em Gestão Pública Municipal pelo IFES/UAB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6387340177631484>
Graduada em Pedagoga pela FAESA. Professora efetiva da Educação Básica nas redes municipais de ensino de Vitória - ES e Serra - ES. Cedida para o município de Vila Velha - ES. Atua como assessora na Subsecretaria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES (Semed). Contato: ivani.andrade@edu.vilavelha.es.gov.br

RESUMO: Considerando a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu Art. 64, afirma que a administração da educação é uma área de conhecimento que

como as demais requer formação adicional à formação inicial. Em seu Art. 61, incisos I e II, o princípio da formação dos docentes, enfatiza “a associação entre teorias e práticas” inclusive mediante capacitação em serviço. O exercício da gestão escolar requer uma ação conjunta que abrange o pensar e o fazer, a teoria e a prática, a formação didática- pedagógica - político – culturais. A presente aquisição é justificada inicialmente pela necessidade de alcance da Meta 16 do Plano Municipal de Educação (PME) – garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino. Considerando as diretrizes e bases da educação nacional, a LDBE – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 62, parágrafo primeiro: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). Considerando ainda a Resolução Municipal nº 11, de fevereiro de 2015, que em seu artigo 3º versa: “São objetivos da Política Municipal de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”: I – Promover a melhoria da qualidade da Educação Básica;

II – Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação continuada a profissionais do magistério; III – Promover a equalização das oportunidades de formação continuada dos profissionais do magistério dos diversos níveis e modalidades de ensino da educação básica; IV - Identificar e suprir a necessidade por formação continuada de profissionais do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso. Religião. Legislação. Questões Pedagógicas. Laicidade.

RELIGION IN THE PUBLIC SPHERE: PEDAGOGICAL, TECHNICAL AND SOCIOCULTURAL ISSUES OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE CITY OF VILA VELHA

ABSTRACT: Considering the LDB- Law of Education Guidelines and Bases 9394/96 in its Art. 64, it states that the administration of education is an area of knowledge that, like the others, requires additional training to the initial training. In its Art. 61, items I and II, the principle of teacher education, emphasizes “the association between theories and practices“ including through in-service training. The exercise of school management requires a joint action that covers thinking and doing, theory and practice, didactic-pedagogical - political - cultural training. This acquisition is justified initially by the need to achieve Goal 16 of the Municipal Education Plan (PME) - guaranteeing all basic education professionals, continuing education in their area of activity, considering the needs, demands and contextualization of the education system. Considering the guidelines and bases of national education, the LDBE - Law nº 9.394 of December 20, 1996, article 62, first paragraph: The Union, the Federal District, the States and the Municipalities, in collaboration, must promote training initial, continuing and training of teaching professionals. (Included by Law No. 12,056, of 2009). Considering also Municipal Resolution No. 11, of February 2015, which in its 3rd article reads: “The objectives of the Municipal Policy for the Training of Basic Education Teachers” are: I - Promote the improvement of the quality of Basic Education; II - Support the offer and expansion of continuing education courses for teaching professionals; III - Promote equalization of opportunities for continuing education for teaching professionals at different levels and modalities of basic education; IV - Identify and supply the need for continuing education for teaching professionals.

KEYWORDS: Religious education. Religion. Legislation. Pedagogical Issues. Secularity.

1 | INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso na educação pública possui uma longa trajetória histórica, desde a chegada dos jesuítas, no início da colonização brasileira por Portugal,

até hoje com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em nosso país, o ensino religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico. E os desafios para melhorar e manter essa disciplina nas escolas públicas da rede municipal de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, e os progressos e retrocessos atuais da temática que dizem respeito às questões legais, pedagógicas e socioculturais na educação. A pesquisa demonstra as orientações sobre o Ensino Religioso na legislação brasileira. O objetivo maior é aprofundar o saber sobre religião e sobre o Ensino Religioso na escola, no intuito de defender a necessidade de inserção do ensino sobre as religiões como aspecto da cultura, como conhecimento importante sobre a existência humana e, conseqüentemente, de necessária abordagem nas salas de aula do ensino fundamental.

O Ensino Religioso historicamente é visto como um problema nos currículos escolares. Foi considerado como um componente curricular de apadrinhamento e de cunho eclesiástico, que posteriormente foi visto como disciplina sem muita importância. A partir desse cenário, se questiona como a disciplina deveria fazer parte ou não da matriz curricular da educação, com a mesma valorização dispensada à outras disciplinas.

Com todos esses questionamentos é que esta pesquisa tem o intuito de contribuir e oportunizando maior visibilidade ao acontecimento do Ensino Religioso no município de Vila Velha - ES.

Nessa perspectiva, que a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) provoca a criação e oferta de cursos de graduação específica com licenciatura plena para a disciplina em voga.

A partir dessa realidade, são questionados: Por que é facultativa essa disciplina ao educando? Como ofertar ao educando uma disciplina se não há profissionais com habilitação específica para o exercício da função? Quando pesquisadores procuram estudar o desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil, a grande fonte é a legislação e não linhas educacionais.

É preciso desconstruir a ideia de Ensino Religioso catequético ou atividade confessional, de modo a assumir essa nova proposta que vem surgindo com tantos desafios e conquistas. É visível que ainda há muitos passos a serem avançados. Entretanto, é preciso promover estudos, debates e pesquisas para reinventar um jeito novo de pensar e agir no processo de valorização do Ensino Religioso no Município de Vila Velha - ES; mesmo sabendo que atualmente constitui um dos municípios da Grande Vitória que mais tem investido nessa área, já que há 104 professores em toda rede municipal, dos quais 76 são efetivos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), o Ensino Religioso, em conformidade com o artigo 97, era novamente instituído como disciplina a ser ministrada nos horários normais das escolas oficiais, mas com matrícula facultativa para os alunos.

De acordo com o referido artigo, as aulas deveriam ser ministradas pelas igrejas sem ônus para os cofres públicos, respeitando a confissão religiosa do público-alvo, e as classes poderiam ser construídas com qualquer número de alunos (BRASIL, 1961). Como maneira de obter apoio para suas determinações, a Lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) reinseriu o Ensino Religioso nos horários regulares, compondo a área de estudos que agregava as aulas de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, todas com direcionamento para formação dos alunos para um civismo e uma moral afinados com os interesses militares.

A preocupação com uma formação superior e pedagógica dos professores era específica de cada região, detendo-se, muitas vezes, no acompanhamento dos conteúdos de ordem teológica, com o espaço escolar sendo facilmente confundido com as comunidades religiosas. Por outro lado, a rede de ensino municipal de Vila Velha - ES desenvolveu a transição de um Ensino Religioso baseado nos moldes do estudo de uma característica religiosa para uma Proposta Curricular que vise compreender a sistematização do fenômeno religioso a partir de suas raízes orientais, ocidentais e africanas focando o processo ensino-aprendizagem no contexto de uma sociedade pluralista.

Dessa forma, baseado na fundamentação teórica encaminhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), voltado para a disciplina de Ensino Religioso e, também, na atual legislação educacional em vigor não há motivo para a não opção pela frequência, pois não se trata mais do ensino confessional de uma determinada Religião e sim interconfessional.

O desafio de discutir a identidade pedagógica da disciplina de Ensino Religioso encontra-se no fato de que, no decurso de sua história, não foi concebido como elemento integrante de uma área maior como a educação. A situação educacional que encontramos no panorama pedagógico relacionado ao ensino religioso no Brasil não é nada favorável à implementação ou continuação da disciplina em questão em escolas públicas.

A atual legislação que estipula regulamentos gerais para a educação nacional, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2018), afirma claramente, no seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Conselho Municipal de Educação de Vila Velha - ES tem como função zelar pelo cumprimento das diretrizes e bases da educação; estabelecer normas que visam à melhoria da qualidade do ensino; participar da elaboração e analisar os planos, projetos e programas da educação; propor normas para o aperfeiçoamento organizacional e funcionamento do sistema de ensino; emitir parecer sobre assuntos e questões pedagógicas e educacionais, submetidos pelo Secretário de Educação; fixar normas para o funcionamento e autorização das escolas (VILA VELHA, 2018).

Embora já visto até aqui os problemas técnicos, legais e pedagógicos, ligados à manutenção do ensino religioso em escolas públicas, precisamos abordar, também, a problemática relacionada ao setor sociocultural, gerada pelo fator religião nos meios públicos.

Uma educação orientada pelos princípios democráticos, que vise ao pleno desenvolvimento do ser humano considerando os alunos de diferentes tradições ou denominações religiosas, aqueles que não pertencem a nenhuma delas e os que dizem não professar crença alguma (BRASIL, 1996).

Tudo isso conduz a educação para diversidade e valorização da vida humana. Espaço que se torna privilegiado como microcosmo social. Entende-se assim que questão da diversidade religiosa ultrapassa o aspecto religioso e incide sobre o todo social. Junqueira (2011) observa que a escola não diz respeito apenas aos interesses das religiões, entretanto, também, se manifesta como uma questão de cidadania; entretanto a sociedade não assume o fato da característica de pluralismo.

Corroborando com Junqueira, o município de Vila Velha - ES oferta a disciplina para todos os alunos da rede, do ensino fundamental, do primeiro ao nono ano, como disciplina curricular obrigatória, uma vez por semana. Sendo que os professores contam com formação continuada uma vez ao mês e grupo de estudo por adesão, também, uma vez ao mês. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) conta com um setor de Formação Continuada que é composta por profissionais de todas as disciplinas, onde ofertam formações presenciais e semipresenciais pela Plataforma E-proinfo, a partir de diversas metodologias de pesquisas como, por exemplo, pesquisa bibliográfica, palestras e pesquisa de campo.

Com base nos conteúdos veiculados no componente curricular da disciplina de Ensino Religioso, devem ser discutidas as relações de poder que permeiam as concepções materialistas, históricas e religiosas presentes na sociedade humana.

3 | METODOLOGIA

A metodologia privilegiada foi a pesquisa bibliográfica (GIL, 2001), a partir da busca por uma fundamentação teórica, considerando concepções e conceitos voltados para a temática tratada nesse artigo, localizada em livros, artigos e legislações nacionais e do município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo.

Após essa busca ativa, foi realizado a leitura, seleção dos textos e legislações pertinentes para a análise de conteúdo e elaboração da pesquisa escrita.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A rede municipal de ensino de Vila Velha - ES é uma das redes que mais tem implementado a disciplina de Ensino Religioso na Grande Vitória, haja vista sua política educacional peculiar voltada para tal finalidade. Percebe-se que há uma política de formação continuada que vislumbre a discussão da disciplina de Ensino Religioso numa perspectiva plural e multicultural, levando em consideração que essa área do conhecimento não deva impor uma religiosidade e sim apresentá-las como fundamento histórico cultural no campo da Religião. Além disso, os professores dessa disciplina têm total liberdade e autonomia pedagógica para tratar da diversidade cultural desde que não fira a legislação, as orientações curriculares e os princípios da educação voltados para os direitos humanos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a escola já não pode considerar a disciplina de Ensino Religioso como uma simples informação sobre determinada religião ou grupo religioso; nem o considerar como catequese, a exemplo do período colonial e imperial; ou, ainda, orientá-lo pelos princípios de um regime legalista, como se verificou, por longo tempo, no período republicano.

Uma educação orientada pelos princípios democráticos, que vise ao pleno desenvolvimento do ser humano, pauto no direito, onde as relações no processo ensino aprendizagem devem favorecer, pelo exercício do diálogo, da pesquisa, do estudo, da construção e reconstrução coletiva dos saberes, o respeito ao diferente e às diferenças, a prática de solidariedade e participação na constituição de uma sociedade justa, fraterna e humana, que questione as fontes geradoras do sofrimento, ignorância e a injustiça.

Compreendemos com isso que, mais do que estar presente em uma lei ou mesmo em uma proposta curricular, a problemática sobre as diferenças e, especialmente,

sobre as questões religiosas deverá ser implementada na escola pela sensibilização e pelo conhecimento dos conteúdos pelos docentes comprometidos.

REFERÊNCIAS

BERNHOEFT, R; Gallo. **Governança na empresa familiar**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 20 ago.2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 20 ago. 2018.

CAETANO, Maria Cristina; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Ensino religioso: sua trajetória na educação brasileira**. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Maria%20Cristina%20Caetano%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Monteiro%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre igreja e o estado no Brasil. **Educação em Revista**, n. 17, p. 20-37, jun. 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIL. Antônio Carlos. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2001.

JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. (Org.). **O ensino religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

MARIANO, Leonardo. **Ensino religioso na escola**. Filosofia e Religião em Foco, 16 jun. 2010. Disponível em: <<http://evangelistamariano.blogspot.com.br/2010/06/o-ensino-religioso-na-escola.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

OLIVEIRA, Lílian Blanck et al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

VILA VELHA. **Conselho Municipal de Educação de Vila Velha**. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-conselho-municipal-de-educacao>>. Acesso em:18 set. 2015.

INTERAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: PROPOSTAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INOVADORES

Data de aceite: 11/05/2020

Data da submissão: 12/02/2020

Camila de Barros Rodenbusch

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/0163871640136101>

Fernanda Fátima Cofferi

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/1717087403586843>

Sheila Caroline Saviczki

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/1080627402770510>

Bettina Steren dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/3740903204981170>

Lorena Machado do Nascimento

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/7183774277062832>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo identificar elementos necessários à formação de professores visando uma prática docente inovadora que dê conta das demandas do contexto educativo atual. O estudo foi realizado com gestores de escolas públicas e privadas da cidade Porto Alegre/RS. Foi realizada uma oficina utilizando a metodologia do *Design Thinking* que permite dar voz aos diferentes atores de um contexto. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, balizada na perspectiva da pesquisa-ação. A partir dessa, inferimos que os olhares que perpassam a inovação no ensino são distintos, porém, acreditamos que desenvolver processos inovadores na formação dos professores nas Universidades faz-se necessário para que ocorra uma atuação docente que vá além da clássica representação de professor e atenda às necessidades do sujeito aprendente do século XXI. Percebe-se que além da formação técnica e teórica, com ênfase na inovação e em novas metodologias, existe a necessidade de desenvolver aspectos relacionados à formação pessoal e emocional, visando um melhor desenvolvimento inter e intrapessoal para que exista um trabalho colaborativo, uma abertura para o diálogo e troca de experiências dentro das escolas, atendendo assim a demanda do atual contexto

educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Inovação no Ensino; *Design Thinking*

UNIVERSITY-SCHOOL INTERACTIONS: PROPOSALS FOR THINKING INNOVATIVE TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to identify elements necessary for teacher training aiming at an innovative teaching practice that meets the demands of the current educational context. The study was conducted with managers of public and private schools in the city of Porto Alegre / RS. A workshop was held using the Design Thinking methodology which allows to give voice to the different actors in a context. The research is characterized as qualitative, based on the perspective of action research. From this, we infer that the views that permeate innovation in teaching are different, however, we believe that developing innovative processes in the training of teachers at Universities is necessary for a teaching performance that goes beyond the classic representation of teachers and meets the needs of the learning subject of the 21st century. It is noticed that in addition to technical and theoretical training with an emphasis on innovation and new methodologies, there is a need to develop aspects related to personal and emotional training, aiming at a better inter and intrapersonal development so that there is a collaborative work, an opening for the dialogue and exchange of experiences within schools, thus meeting the demand of the current educational context.

KEYWORDS: Teacher Education; Innovation in Education; Design Thinking

INTRODUÇÃO

No atual cenário da educação há uma grande preocupação em aumentar os padrões de qualidade. Por essa razão, acredita-se que ao discutir qualidade, é fundamental referir-se à formação docente, pois são os professores que vivenciam as transformações dentro da sala de aula, tendo que lidar emocional e socialmente com as múltiplas dinâmicas da escola. Assim, a inovação é abordada como necessidade e também como possibilidade de transformação, sendo debatida nas diferentes esferas (MOTA, 2011).

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujos preceitos centram-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. De acordo com o documento, a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores como a formação de competências necessárias à atuação profissional, o foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e ainda, a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do

processo de construção do conhecimento.

Parte-se da premissa de que a constituição do “ser” professor ocorre em meio a múltiplos processos de formação. Sendo assim, é necessário compreender os diferentes fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas de cada um, e como esses se vinculam ao contexto histórico, social e acadêmico, nos quais o sujeito e sua formação estão inseridos. A partir desse processo dinâmico, inato, cognitivo e experimental é que o indivíduo escolhe e determina um projeto de ação, que estará associado à noção de perspectiva futura, como por exemplo com o seu futuro profissional.

Nesse cenário de transformação da sociedade como um todo, a educação e todo o sistema que a engloba, vem buscando alternativas que deem conta de toda esta mudança. Conforme nos aponta Hargreaves (1998, p. 10) “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido e incerto” e vem ocasionando situações desafiadoras para a escola e professores.

A mudança educacional afeta o trabalho nas escolas em suas redes de relacionamentos, pois ela requer mais que esforço e domínio técnico, ela necessita de uma atenção às dimensões emocionais. Ainda conforme o autor, é preciso “garantir que os formatos de planejamento curricular sejam flexíveis e envolventes; encorajar a amplitude e o crescimento ao contrário de promover a submissão a abordagens únicas e dogmáticas (HARGREAVES, 1998, p. 149).

Por essa razão, é impossível falar em melhor qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. Pois a formação teórica e prática do professor, tem forte contribuição para a qualidade da educação, visto que, são as transformações no ensino que poderão gerar as transformações sociais. Diante de uma sociedade cada vez mais globalizada e diversificada, a formação docente precisa acompanhar essas transformações, pois há necessidade de um profissional tecnicamente qualificado, bem como com capacidade emocional e social para lidar com as novas dinâmicas e configurações da escola atual.

É fundamental considerar alguns aspectos da formação atual dos professores que envolvem as inovações na educação e toda a sua complexidade. A inovação nem sempre é algo necessariamente novo, mas é algo que atende com excelência as questões do momento.

Segundo Carbonell (2002) a inovação pode ser definida como um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas pedagógicas. Adotar práticas inovadoras no que tange a formação de professores, significa contribuir com o desenvolvimento de sujeitos autônomos e conscientes preparados para cooperar com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Assim, deparamo-nos com o desafio de inovar nos processos formativos da docência, levando em conta as atuais necessidades educativas das escolas. Nesse contexto, a universidade brasileira caracteriza-se como uma das peças-chave que forma profissionais, desenvolve pesquisas e projetos que podem contribuir com o processo de inovação da formação e atuação docente, elaborando propostas de extensão universitária que aproximem escolas das universidades, com o objetivo de potencializar a formação docente para a educação básica. Diante dessa problemática, este artigo visa identificar quais elementos podem constituir a formação de professores visando uma prática docente inovadora que dê conta das demandas do contexto educativo atual.

METODOLOGIA

Esse estudo qualitativo faz parte de uma pesquisa mais ampla caracterizada pela pesquisa-ação. O grupo de pesquisa (PROMOT – Processos motivacionais em contextos educativos) a qual as autoras são integrantes, realiza ações visando a formação de professores nas escolas públicas e privadas, principalmente, na cidade de Porto Alegre - RS. Dentre as diversas temáticas das oficinas, estas objetivam promover reflexões e mudanças no espaço escolar, dialogando com gestores, professores e até estudantes.

A opção pela pesquisa-ação ocorre porque esta abre caminhos que possibilitam a compreensão das situações educativas e uma intervenção sobre situações problemáticas. Thiollent (2003) concebe a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social, centrado diretamente numa situação ou num problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, assumindo juntos o controle da situação.

Desenvolveu-se uma oficina¹ na intenção de compreender quais elementos são necessários à formação de professores inovadores e como tais professores atuam na educação básica. A partir da pergunta norteadora “Qual é o perfil de professor que a sociedade contemporânea precisa?” foi possível tecer diferentes reflexões. Utilizou-se o *Design Thinking* na produção e coleta dos dados, tendo em vista que esta metodologia criativa, favorece o trabalho colaborativo entre pares, o que torna o processo convergente e divergente e possibilita discussões contextualizadas com a realidade que os indivíduos estão inseridos. Essa metodologia prioriza a constituição de grupos, proporciona diálogos entre diferentes opiniões e anseios,

1. A produção dos dados emergiu de uma primeira oficina realizada com gestores de escolas públicas e privadas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS, a qual foram convidadas a participar de forma voluntária, a atividade foi realizada com 20 gestores de 12 escolas. A oficina denominou-se “Professores Inovadores: uma realidade possível”. A partir dessa oficina objetivou-se refletir sobre a formação de professores inovadores na Universidade e como esta formação é vivenciada nas escolas que atuam. Uma sequência de oficinas estão em andamento e darão continuidade na pesquisa ação com os professores dessas escolas.

contribui ampliando as descobertas sobre a própria realidade. Além disso, outro processo importante é o de colocar-se no lugar do outro e compreender: percepções, angústias e ganhos revelados no cotidiano (BROWN, 2008).

A colaboração e a interdisciplinaridade são consideradas pelo Design Thinking, uma experiência que possibilita a criação compartilhada, permeada pelas diferentes visões e que agregam no processo criativo coletivo, a capacidade de ampliar as ações, atendendo as diferentes necessidades que compõem uma problemática em comum. De certa forma, o *Design Thinking* é um conjunto de ferramentas, métodos e processos pelos quais desenvolvemos novas respostas para os desafios, grandes e pequenos.

Através da aplicação do *Design Thinking*, é possível definir os problemas, entender as necessidades e limitações, debater soluções inovadoras e incorporar o *feedback* sobre as ideias a fim de torná-los melhor e ainda, fortalecer a capacidade de gerar soluções criativas na intenção de promover mudanças relevantes às escolas, visto que, é um processo que depende da colaboração e trabalho de diversas pessoas, também sendo desenvolvido para elas, que estão imersas nesses contextos.

Os dados foram analisados e categorizados, respeitando os seguintes procedimentos: análise individual dos grupos; percepções dos gestores; resultados do plano de ação. Posteriormente, foram comparados os dados dos grupos e os depoimentos dos gestores. Estas informações foram organizadas e categorizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos nesta análise, um fragmento referente às particularidades da formação de professores necessárias para atuação no contexto escolar. Categorizamos as emergências relatadas nas oficinas em quatro eixos: Formação pessoal; Inovação na Educação e novas metodologias; Planejamento colaborativo e interdisciplinar; e, Demandas da sociedade atual. Entendemos que essas categorias são indissociáveis do contexto escolar conforme representa a figura a seguir.



Figura 1: Emergências para pensar a formação de professores

Fonte: as autoras (2020).

Com relação à categoria **Formação Pessoal**, foram identificados aspectos relacionados à habilidade na resolução de conflitos; transformação das dificuldades em possibilidades; promoção do diálogo; e, administração do tempo. O dia a dia da sala de aula, por vezes, coloca os professores diante de situações conflitantes, desafiantes, nas quais, a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolvem problemas. Por isso é fundamental que o professor tenha uma boa formação, uma fundamentação que o oriente para resolução desses problemas. Como afirma Antunes (2001, p. 37), o professor deve organizar e dirigir situações de aprendizagens a partir do seu conhecimento teórico:

Um bom médico não é o que apenas receita remédios, mas um especialista em saúde, capaz de compreender como esta, se perdida, pode ser recomposta. A metáfora vale também para o professor: o bom professor não é apenas o que informa os conteúdos, mas especialista em aprendizagens que conhece os meios para propiciá-las, adaptando-as a sua disciplina, ao nível etário de seus alunos e às condições ambientais que dispõe.

É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula, onde ele dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Por isso, o professor precisa ter a capacidade de transformar os acontecimentos cotidianos em experiências significativas para enriquecer sua formação e favorecer uma prática educativa crítica-reflexiva, de acordo com Enricone (2009, p. 68):

A formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes à medida que se constituam professores reflexivos, capazes de assumir, com autonomia, a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional e de participarem, com empenho e competência, da definição e implementação de políticas educativas crítico-reflexivas dentro da escola.

Nóvoa (2002, p. 23) afirma que: “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Para Nóvoa (1997, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar, apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo [...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Para isso, as ações desenvolvidas no sentido de atender às necessidades levantadas e orientadas a partir da prática do professor, devem servir de reflexão conjunta com os professores, e assim estabelecer um trabalho de cooperação na (co)construção de recursos e estratégias de ensino a serem desenvolvidas por eles, incluindo a produção de materiais pedagógicos e a organização da formação continuada. Como Tim Brown (2010) destaca, o Design Thinking é baseado no “nós com eles” em lugar do “nós contra eles” ou de um “nós por eles”

Na categoria **Inovação na Educação e Novas Metodologias**, foram identificados aspectos relacionados a definição do conceito de inovação, como utilizar novas metodologias; novas metodologias x tecnologia x inovação. As mudanças rápidas e constantes que ocorrem no processo produtivo e na sociedade em geral fazem com que, os professores precisem estar sempre atentos ao que há de inovação e tendências no mundo. Se o objetivo é contribuir para formação de sujeitos criativos e inovadores é preciso começar a inovar a sala de aula aperfeiçoando ou criando métodos que incentivem esse propósito e que vão ao encontro das transformações que ocorrem constantemente. Assim, esse panorama, também acaba sendo um desafio, para os professores.

É importante que os professores tenham ferramentas que lhe permitam promover ações inovadoras com vista a fomentar o pensamento criativo na busca por soluções que levem à construção do conhecimento passível de ser aplicado à diversas situações que fazem parte do cotidiano das pessoas e do meio em geral. Neste contexto as metodologias de ensino devem estar voltadas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e conseqüentemente a construção de conhecimentos complexos que nos levem ao desenvolvimento de competências profissionais, sociais e emocionais necessárias, num cenário sem fronteiras, de rápidas transformações e de abundância de informações.

Pensamos que não existe uma receita do que seja uma sala de aula, que se propõe a inovação, mas é fato que precisamos adotar metodologias que estimulem o estudante a pensar, possibilitem sua participação no processo de aprendizagem e despertem o seu potencial criativo para resolução de problemas reais, presentes no seu cotidiano. Para que isso aconteça, não precisamos necessariamente inventar algo novo, mas antes tornar melhor algo que já existe.

Como já referido, Carnobell (2002, p. 19), traz uma definição de inovação que segundo ele é bastante aceitável: “[...] conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.” Significa que possamos utilizar intencionalmente métodos, técnicas e recursos que fomentem práticas diferenciadas e a partir dos conhecimentos já desenvolvidos buscar novas soluções para antigos problemas. Para o autor ações inovadoras são as que fomentam a interatividade e o desenvolvimento do pensamento, que se constrói, a partir das relações estabelecidas, entre os diferentes saberes, para que se desenvolva uma compreensão mais integrada da realidade complexa.

Na atual sociedade do conhecimento em que somos sobrecarregados com informações advindas, dos mais diversos locais do globo, é preciso que se abram espaço para o diálogo, com as mais diversas fontes de informação, para que se construam conhecimentos cada vez mais interdisciplinares, cooperativos e integrados, Dessa forma o processo de formação docente deve incentivar a pesquisa e a utilização de tecnologias podem mudar a forma anterior de entregar informações prontas para memorização e pura reprodução do conhecimento, fazendo com que o sujeito se torne ativo no seu processo de desenvolvimento.

Diante deste cenário, incentivar uma postura investigativa do próprio professor é fundamental, assim como, é importante retomar seus estudos, selecionar informações, propor atividades, que permitam fazer relações, comparações e analogias, testar e avaliar os resultados. Ou seja, é preciso estar disposto a aprender sempre, refletir sobre a prática e ressignificá-la constantemente. É preciso criar espaços que possibilitem a atualização e aperfeiçoamento de seus saberes e técnicas, ao longo de toda vida. Afinal, a natureza do trabalho docente se caracteriza por um processo dialético: o ensinar e o aprender, de forma a contribuir, para o processo de humanização dos estudantes, dos próprios professores e da sociedade.

Na categoria **Planejamento Colaborativo e Interdisciplinar** foram identificados aspectos que envolvem o processo de “como planejar coletivamente e dar conta das demandas curriculares” no planejamento colaborativo para a ressignificação da aprendizagem.

Ao se referir à interdisciplinaridade, Fazenda (1994, p. 38) afirma que:

O conhecimento deve partir do simples para o complexo, do abstrato para o concreto, do real para o imaginário, ressaltando que a prática interdisciplinar oportuniza tudo isso, através de conteúdos cujos temas desencadeiam trabalhos com diversos enfoques. Sendo o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, o princípio da diversidade e da criatividade.

Ou seja, é importante que possamos pensar em um planejamento integrado com vistas a organizar, de forma colaborativa, estratégias pedagógicas e objetivos a serem alcançados, estabelecendo um trabalho de cooperação na construção de ações inovadoras que levem em consideração demandas das tecnologias, a diversidade e o contexto no qual estamos inseridos.

O planejamento da ação docente é algo inerente à função e consiste, em prever o que, como e para que vamos fazer, bem como, avaliar o que foi realizado a fim de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Significa analisar dada realidade e prever alternativas que deem conta dos objetivos propostos. Desse planejamento, resultam as estratégias que o docente vai propor aos alunos visando o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, Tardif salienta que:

A prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação (TARDIF, 2014, p. 151).

Dessa forma, para que o planejamento possa ser de fato colaborativo e interdisciplinar é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores/estudantes. Sendo assim, a formação de professores deve ser permeada por práticas colaborativas e reflexivas, sejam elas de situações reais ou teóricas. Para isso, a universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do docente. A essa cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade. Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses profissionais se auto produzirem. Nóvoa (2002) ressalta que “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão”. Pois o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Nesse sentido, é relevante pensar na valorização da parceria e a colaboração entre pares e ímpares, isso dinamiza os processos inovadores dentro e fora da sala de aula incentivando a construção do conhecimento de formas até então, impensadas.

Na última categoria, mas não menos importante, as **Demandas da sociedade atual**, são aspectos que não podemos deixar de citar, visto que, nossa sociedade tem se transformado de forma tão acelerada que, as vezes, temos a impressão

de não “acompanhar essa rapidez de informações e novidades. Identificamos que esses elementos se relacionam com a valorização do professor; as tecnologias digitais; os diferentes perfis de estudantes da atualidade; diferentes formas de produzir o conhecimento; e a administração das atividades cotidianas. É importante ressaltar a complexidade das relações de produção da vida atual que interferem e refletem na formação e no trabalho docente, assim como em toda a sociedade. Cada vez mais, a escola, envolta de informações midiáticas de toda natureza, perde sua razão de ser voltada a uma educação de massa, visto que, estimula muito mais o consumo do que a autonomia e emancipação das pessoas através da educação.

Dessa forma, é desafiador promover uma formação de professores que, além de capacitar para os conhecimentos específicos, é imprescindível refletir sobre esses diferentes pontos de vista e formas de se relacionar com as pessoas, com as culturas e com as tecnologias. É importante que possibilite o aprimoramento dos conhecimentos, que são inerentes à docência, como procedimentos didáticos e estratégias metodológicas, que favoreçam o protagonismo do aluno, bem como, o desenvolvimento de habilidades que deem suporte aos docentes para mediar os conflitos, identificar e auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem e trabalhar com a diversidade presente em todos os espaços de forma mais efetiva.

O trabalho de extensão de formação continuada de professores pode ser o ponto de partida para o encaminhamento dessas questões, pois nestes momentos, naturalmente surgirá as discussões das metodologias utilizadas, de estratégias de ensino e de recursos didáticos. Nesse contexto, o princípio da formação pela reflexão, em que as vozes dos professores são consideradas e respeitadas, nos parece o caminho ideal para os propósitos que defendemos na educação para a cidadania, ainda que tenhamos muitos outros desafios a enfrentar nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessa análise, acreditamos que a formação acadêmica de professores tem se constituído um campo de desafios e adaptações, visando atender as exigências educativas atuais, bem como às distintas realidades vivenciadas nas escolas. Pode-se afirmar que as situações conflitantes que os professores enfrentam, apresentam características únicas, exigindo um profissional competente, inovador e que possua capacidades de autodesenvolvimento reflexivo e de resolução de problemas.

Entende-se que a universidade ocupa um papel essencial, mas não é o único na formação dos docentes. A ela cabe oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para que a formação ocorra com qualidade, atendendo as demandas da sociedade atual. É relevante refletir, desacomodar e ir além da aplicação de

técnicas convencionais. A partir desse estudo, acreditamos que é necessário que o professor, além de uma boa formação técnica e teórica, tenha também desenvolvida a formação pessoal e emocional, pois as demandas atuais exigem desse profissional condições para dar conta das dinâmicas práticas e de problemáticas que muitas vezes não são abordadas na Universidade. Ou seja, é imperativo que possamos estabelecer uma relação harmônica entre a educação e as transformações da sociedade. É preciso reinventar-se!

Para isso, as ações desenvolvidas no sentido de atender às necessidades levantadas e orientadas a partir da prática do professor, devem servir de reflexão conjunta, estabelecendo um trabalho de cooperação na construção de estratégias inovadoras de ensino, levando em conta as demandas das tecnologias digitais, do multiculturalismo, da ciência e da gestão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. (1996). portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em outubro de 2017.

BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENRICONE, D. **Professor como aprendiz**: saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridades**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOTA, R. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, S.; RODRIGUES, G. M. **Desafios da sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011, 459-474.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS: AVALIANDO À APRENDIZAGEM

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 03/03/2020

Marta Fuentes-Rojas

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Faculdade de Ciências Aplicadas. Limeira-SP.

ORCID: 0000-0003-17594944.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8218250764750182>.

Priscilla Perla Tartarotti Von Zuben Campos

Universidade de São Francisco-SP. Faculdade de

Psicologia. Itatiba – SP.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3821819410306703>.

RESUMO: Os estudos já identificaram a importância de construir junto com o aluno, de ajuda-lhe a associar a teoria e a prática através de estratégias pedagógicas participativas, surge, no entanto, uma questão como avaliar o conhecimento adquirido, como medir as capacidades e as habilidades que o conteúdo em questão oferece? O objetivo foi refletir sobre uma estratégia de avaliação em processo, dentro da sala de aula na disciplina NT611- Psicologia na Nutrição I. Metodologia: foi trazido na sala de aula uma situação problema para ser analisado e discutido de forma individual

(observar a capacidade de análise e uso de referencial teórico para fundamentar sua tomada de decisão) e depois coletiva (exercitar o trabalho em equipe). Discussão: Pensando no processo de avaliação, entendemos que está não é uma reprodução dos conteúdos e sem uma compreensão destes. Por tanto, ela deve ser um espaço de aprendizagem onde se podem rever conteúdos, mostrar a capacidade de aplicar o aprendido, fazer uso de referencial teórico de forma adequada. Conclusão: O exercício da compreensão deve ser incentivado e para isto se devem oferecer condições para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências que lhes permita atuar de forma reflexiva, crítica e não somente técnica.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação em processo; estudo de caso; participação

PARTICIPATORY PEDAGOGICAL

METHODOLOGIES: ASSESSING LEARNING

ABSTRACT: Studies have already identified the importance of building together with the student, helping him to associate theory and practice through participatory pedagogical strategies. However, a question arises how to evaluate the acquired knowledge, how to measure the capacities and skills that what content does it

offer? The objective was to reflect on an evaluation strategy in process, within the classroom in the discipline NT611-Psychology in Nutrition I. Methodology: a problem situation was brought to the classroom to be analyzed and discussed individually (observe the ability to analysis and use of theoretical framework to support their decision-making) and then collective (exercising teamwork). Discussion: Thinking about the evaluation process, we understand that this is not a reproduction of the contents and without an understanding of them. Therefore, it should be a learning space where you can review content, show the ability to apply what you have learned, make use of theoretical framework in an appropriate way. Conclusion: The exercise of understanding must be encouraged and for this, conditions must be offered so that students can develop skills and competences that allow them to act in a reflexive, critical and not only technical way.

KEYWORDS: in-process evaluation; case study; participation

1 | INTRODUÇÃO

Pensar em novas metodologias para trabalhar em sala de aula, requer pensar também em novas formas de avaliação da aprendizagem. Na avaliação da aprendizagem cabem muitos questionamentos relacionados com a postura, a ética e a eficiência do educador frente as inovações didático-pedagógicas. Morin (1999) aponta para duas grandes questões relacionadas com a formação dos educadores e a nova perspectiva da educação, que demanda um intenso envolvimento e requer de formação continua do educador.

Na avaliação se deve considerar a sua dimensão pedagógica e entender que nesse processo de organização tanto o professor como o aluno passam por uma organização que compreende objetivos a atingir, conteúdo a ser trabalhado, metodologias necessárias e a avaliação dos resultados tanto quantitativos como qualitativos. (SILVA; SCAPIM, 2011).

As salas de aula são espaços onde se podem colocar em prática mudanças e inovações sobre o que, e o como os alunos devem apreender. Para tanto, o papel do docente na organização e no desenvolvimento do ensino e na avaliação deve ser visto como um processo de criação e desenvolvimento de conhecimentos que deve ser compreendida em todas as dimensões. (FERNANDEZ, 2009). Há algum tempo muitos estudos tem-se preocupado em pesquisar e pensar novas estratégias pedagógicas que deem conta das novas demandas dos alunos em sala de aula. Estas novas demandas têm lançado muitos desafios para o trabalho docente, entre eles a necessidade do professor mudar sua atuação em sala de aula, se preocupar por conhecer seus alunos e a partir daí escolher metodologias de ensino aprendizagem que contribuam com a compreensão dos conteúdos, motivação e transformação

destes como sujeitos do próprio processo de aprendizagem. O uso de novas formas de ensino que estimule o aprendizado dos alunos exige além das questões propriamente pedagógicas, questões relacionadas com as condições de trabalho tais como: físicas, materiais, ambientais, humanas, administrativas e pedagógicas (ANASTASIOU; ALVES, 2004; OKANE; TAKAHASHI, 2006; FERNANDES; FIALHO, 2012; MAZZIONI, 2013; OTTONELLI; VIERO; ROCHA, 2015).

Se espera que as instituições de ensino se preocupem com processos de ensino em que o aluno atue de forma significativa, responsável e autônoma na busca pelo seu conhecimento, ou pelo menos que o professor tenha uma autonomia que possibilite a implementação de estratégias diferenciadas, ainda que esta aconteça por ações individuais (OTTONELLI; VIERO; ROCHA, 2015). As estratégias de ensino aprendizagem são ações didático-pedagógicas intencionais que envolvem relações entre os que delas participam (professor-aluno, aluno-aluno, entre o aluno e ele mesmo), nessa interação há significados, valores, intencionalidades, subjetividades (OKANE; TAKAHASHI 2006) assim como permite a exploração de meios, modos, jeitos e formas diferentes de evidenciar o pensamento (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

O ensino então deve incluir outras práticas que estimulem a resolução de problemas, a criatividade, a inovação e permita o desenvolvimento de capacidades para aprender ao longo da vida (BARBOSA; MOURA, 2013). Ao mesmo tempo, o uso de metodologias participativas, envolvem um esforço conjunto dos alunos, os professores e a própria instituição. O professor precisa criatividade nas suas ações, uma boa formação teórica e científica na área, além de atuar como orientador ou facilitador do processo de aprendizagem. Permite que o aluno seja um agente ativo, que se responsabilize pela sua aprendizagem, seja mais autônomo e desenvolva habilidades para a construção de relações interpessoais, autoconhecimento, controle emocional e trabalho colaborativo (SOUZA, IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014; BARBOSA; MOURA, 2013).

Estudos apontam que o uso de metodologias mais participativas em que o aluno é o centro, este aprende a aprender e se observa a construção de um conhecimento contextualizado e, o desenvolvimento de habilidades de acordo com as necessidades do mundo contemporâneo (BARBOSA; MOURA, 2013; MITRE et. al 2008; GOMES, et al. 2010). Com métodos mais ativos os alunos assimilam um maior volume de conteúdo, retêm ele por mais tempo, ficam mais confiantes nas suas decisões, apresentam novas e interessantes estratégias de solução em atividades práticas, aprendem a trabalhar em equipe, distribuir tarefas, se posicionar e tornam-se mais autônomos, críticos, reflexivos e responsáveis pela sua própria formação (BARBOSA; MOURA, 2013; MELO; SANT'ANA, 2012).

Os estudos já identificaram a importância de construir junto com o aluno,

de ajuda-lhe a associar a teoria e a prática a través de estratégias pedagógicas participativas, surge, no entanto, uma questão como avaliar o conhecimento adquirido, como medir as capacidades e as habilidades que o conteúdo em questão oferece? Como o professor pode avaliar se a sua estratégia de ensino teve os resultados desejados? O objetivo desta discussão foi refletir sobre uma estratégia de avaliação em processo dentro da sala de aula na disciplina NT611-Psicologia na Nutrição I. Avaliar no final da disciplina junto com os alunos a efetividade ou não da estratégia utilizada.

2 | MÉTODO

Participaram desta disciplina 49 alunos, sendo 41 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Quando os alunos se matriculam na disciplina de Psicologia na nutrição I, eles se encontram no sexto semestre (terceiro ano) da sua formação, o que implica ter um bom conhecimento da sua área de formação e estarem bem próximos de iniciar seus estágios. Após várias experiências com esta disciplina se observou que ela seria mais eficiente quando os alunos já contam com conhecimento avançado da sua área, nesse momento eles encontram maior significado aos conteúdos propostos pela psicologia na nutrição.

A metodologia utilizada na disciplina foram atividades pedagógicas participativas, em que os estudantes desenvolveram atividades tais como: Técnica dos relatos, foi solicitado aos alunos trazer relatos de experiência ou situações vivenciadas por eles com a finalidade de trabalhar conceitos relacionados com os temas desenvolvidos na sala de aula; resenhas críticas de textos teóricos, os quais foram avaliados e devolvidos na seguinte aula para que os alunos perceberam suas dificuldades na escrita e na sua postura crítica sobre o texto, e fossem melhorando através de novas resenhas. Os alunos passaram de um resumo e/ou cópia de trechos do texto, para uma análise do mesmo. Pesquisa, foi solicitado em pequenos grupos fazer pesquisa sobre determinados temas da psicologia e utilizado para a socialização a técnica dos quadrados perfeitos. Apresentações dialogadas, a partir das resenhas os alunos tinham elementos para a participação, na aula se apropriaram do conteúdo do dia e participaram com questões e relatos de experiência. Atividades de sensibilização e conhecimento de si mesmos, simulações, teatro espontâneo, rodas de conversa, entre outras atividades, dentro destas atividades foi possível oferecer um espaço em que os alunos puderam colocar suas angústias em relação a sua formação e a sua atuação profissional e pessoal, cabe apontar que estas atividades foram desenvolvidas ao longo dos 15 encontros.

Após as primeiras atividades, foi apresentada uma situação problema (um

caso real) para ser analisado e discutido de forma individual, foi dado um tempo para os alunos entrarem em contato com o caso e foi permitido usarem todo o referencial teórico até o momento discutido sobre a psicologia e referenciais da sua própria área de formação que pudesse contribuir para a análise da situação problema apresentada (observou-se a capacidade de análise e uso de referencial para fundamentar sua tomada de decisão), cada um deles deveria discutir junto com o referencial teórico, estratégias para lidar com o caso em questão e deveriam entregar sua análise por escrito, após esta atividade os estudantes foram divididos em equipes de quatro pessoas para socializar as suas análises e referenciais teóricos, discutir as contribuições e construir uma nova estratégia para a solução do caso de forma coletiva (exercitar o trabalho em equipe) registrada também por escrito também fundamentada pelos referenciais teóricos escolhidos pela equipe.

A discussão do caso acompanhou o restante da disciplina e a cada nova temática ia se aprimorando a análise da situação. As análises realizadas foram apresentadas, discutidas e utilizadas como parte da avaliação em processo. Dentre as várias atividades utilizadas na disciplina, a análise de uma situação problema foi o motivo da discussão neste artigo, no entanto todas as outras atividades foram importantes na formação e no resultado da estratégia que utilizamos como complemento da avaliação no final da disciplina.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando no processo de avaliação, entendemos que está não é uma reprodução dos conteúdos e sem uma compreensão destes. Por tanto, ela deve ser um espaço de aprendizagem onde os alunos podem rever conteúdos, se posicionar, mostrar sua capacidade de aplicar o aprendido, se envolver na situação, fazer uso de referencial teórico de forma adequada e se preparar para o trabalho em equipe.

A avaliação deve ser uma atividade de conhecimento e um momento de aprendizagem. Nela se avalia a base de conhecimento, o processo de raciocínio, as habilidades de comunicação e de avaliação entre pares. Nessa avaliação os estudantes recebem feedback dos próprios colegas com quem desenvolveram o trabalho, isto pode reforçar a participação ativa, orientar seu trabalho, aprender a reformular juízos acerca de seu desempenho e realizar com responsabilidade sua própria auto avaliação. (MENDEZ, 2002; SILVA; MENDES, 2017).

Pensar numa nova forma de avaliação exige o conhecimento do educador sobre cada etapa de desenvolvimento do ser humano dentro do seu contexto social, buscando oferecer oportunidades de ação e reflexão, buscando compreender o envolvimento do estudante na realização das tarefas que lhe são propostas. (HOFFMANN, 2005). Ao mesmo tempo, não se pode deixar de considerar que em

toda prática há um gerenciamento das relações que se constroem, o que implica em atitudes de receptividade, abertura e aceitação entre as partes envolvidas. Por isso, é importante na avaliação que se mudem as formas de fazer perguntas, se entenda que o aluno é o centro da aprendizagem e os métodos de ensino devem se adaptar ele e não ao contrário, se devem oferecer as condições necessárias para que o aluno possa se desenvolver. (ROGERS, 2001; FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Igualmente, ao se pensar em oferecer condições para que a aprendizagem acontecesse, o uso da tecnologia também foi utilizado para que os alunos tivessem acesso à informação para poder realizar seu trabalho de análise. Neste processo, era importante que o aluno soubesse consultar e aproveitar a tecnologia que está nas suas mãos e encontrar nela estratégias de solução de situações complexas, como foi o caso da situação problema apresentada. Silva e Mendes (2017), apontam que é importante que as atividades propostas aos alunos tenham significado e não sejam apenas operações de memorização e abstração.

Ter a oportunidade de utilizar o meu computador e pesquisar, foi um alívio no momento, pois não tinha mais que minhas anotações de sala de aula [...] (depoimento de aluno no final da disciplina).

Quando nos foi proposta a análise do caso, fiquei com muito medo da nota final, era muito incerto, fazer pesquisa e pensar a situação problema sem um direcionamento foi bastante estressante [...] (Depoimento de aluno no final da disciplina).

Cabe apontar que, na prática educativa a avaliação tem se pautado em ameaça, na utilização do medo como um fator de controle social. (LUCKESI, 2000). Quando na verdade está deveria ser um instrumento de estímulo, de promoção da aprendizagem e de valorização do saber (Freire, 1996). De acordo com Silva; Scapin (2011), a avaliação não deveria encerrar no valor atribuído, é importante pensar que a avaliação não deve ser unicamente utilizada para verificar e aferir o aproveitamento ou não do estudante, esta deve permitir identificar o direcionamento da aprendizagem e permitir rever seu desenvolvimento.

Quando nos foi proposta a análise do caso, fiquei com muito medo da nota final, era muito incerto, fazer pesquisa e pensar a situação problema sem um direcionamento foi bastante estressante [...] (Depoimento de aluno no final da disciplina).

Com tudo, para que o aluno se envolva ativamente no processo de aprendizagem ele precisa ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas, desenvolver sua capacidade de análise, síntese e avaliação. Para isto se deve propiciar estratégias que permitam o exercício destas capacidades para que mantenham o aluno em sala de aula motiva e sempre ocupado. (BARBOSA; MOURA, 2013).

Com a intenção de promover uma forma diferente de avaliação propusemos a discussão de uma situação real (estudo de caso). Os estudos de caso ou situação

problema, visa desenvolver a capacidade do estudante de aplicar a teoria que apreenderam, não só na disciplina em questão, mas na sua formação como um todo. Percebemos que na situação problema foi possível promover a associação de conteúdos e propiciar um espaço onde os alunos pudessem rever as contribuições das diferentes áreas de conhecimento e no nosso caso as contribuições da psicologia para a compreensão uma situação real da área da nutrição.

O uso da tecnologia para ter acesso à informação torna-se indispensável para a realização do seu trabalho. Por isso, saber consultar para a resolução de situações complexas é uma das competências que o aluno precisa desenvolver. É importante que as atividades tenham significado e não sejam apenas operações de memorização e abstração. (SILVA; MENDES, 2017).

O estudo de caso são narrativas sobre situações reais que envolvem geralmente uma tomada de decisão, desafios, uma questão que geralmente é trazida como demanda de um paciente ou cliente na clínica e/ou na atenção primária. Este não oferece a sua própria análise, mas permite testar a capacidade dos estudantes de aplicar a teoria que aprenderam numa situação real. Se utilizado adequadamente o estudo de uma situação real, contribui para que o estudante desenvolva um pensamento independente e um julgamento responsável. (ANDREW, 2010; FREITAS; CARMONA, 2011).

Ao apresentar a situação problema observamos que os estudantes no início pareciam estarem confusos e não saberem o que fazer. Quando lhes foi oferecido o espaço para consultar foi necessário desenvolver habilidades e capacidades para utilizar todos aqueles conhecimentos já trabalhados na disciplina e inclusive se viram desafiados a associar com outros conteúdos discutidos em outras disciplinas. “Nossa!!! o mais difícil foi associar a teoria na pratica, como escolher o conteúdo certo para discutir o caso” (*depoimento de aluno no final da disciplina*).

Outra questão que este tipo de atividade de avaliação propiciou o exercício de tomada de decisão e de se apropriar do saber para contribuir nas discussões no trabalho individual e logo nas equipes.

No início não sabia o que procurar, quando a professora falou que poderia consultar na rede, nas minhas anotações [...] fiquei perdida, sempre fui acostumada a me falarem o que fazer, o que estudar e nesta atividade eu tinha que decidir o que deveria usar para a discussão do caso, fazer, foi um desafio. (Depoimento de aluno no final da disciplina). Quando a professora falou que teríamos que levar nossa análise ao grupo, ai que foi mais complicado, e minha preocupação foi, os meus colegas vão saber o que pesquisei e como foi minha análise [...] me vi obrigada a pensar e planejar o que deveria utilizar para a resolução do caso. (Depoimento de aluno no final da disciplina). Somente soube que estava no caminho certo, depois da discussão do caso com meus colegas e na atividade na aula seguinte [...] foi um exercício e tanto. (Depoimento de aluno no final da disciplina).

Para Barbosa; Moura (2013), quando os estudantes interagem ouvindo,

discutindo perguntando, fazendo e ensinando o assunto a ser discutido ele é estimulado a construir conhecimento e não só a recebê-lo passivamente. Igualmente, o papel do professor muda para orientador, supervisor e o facilitador do processo de aprendizagem, já não é mais a única fonte de aprendizagem e conhecimento. Estes autores ressaltam que, o pensar no que se está fazendo é tão importante quanto sentir o que se está fazendo.

Ao mesmo tempo, a cada novo conteúdo sendo aplicado ao problema o aluno conseguiu identificar o processo de construção do problema e na troca rever, compreender e aprimorar diversos saberes. No início alguns alunos se mostraram resistentes, mas quando começaram a entender o processo foram mostrando interesse e buscaram novos recursos. Esta resistência se deve a que tanto os estudantes como os professores estão acostumados com avaliações estruturadas e objetivas de um modelo tradicional de avaliação somativa que os classifica, aprova ou reprova, pensar numa avaliação coerente com o processo pedagógico mais participativo, onde é valorizado não só o cognitivo, mas também o afetivo, o psicológico e inclusive mudanças de postura, é natural que se tenha dúvidas em relação à avaliação, (Silva; Scapin, 2011), além de que é uma proposta de avaliação que visa seu acompanhamento durante todo processo de desenvolvimento da disciplina.

Na atividade proposta pela professora, confesso que não gostei, eu preferia uma prova com questões mais objetivas onde eu pudesse responder, aqui eu mesma tinha que pensar no que fazer e qual caminho tomar [...] para mim, o jeito tradicional de avaliação da menos trabalho. Ficamos o tempo todo trabalhando, foi cansativo, tivemos que pensar muito, primeiro sozinhos e depois no grupo e fora disso senti que faltou muito por fazer (E27) (depoimento de aluno no final da disciplina).

Eu, percebi na análise do caso e na busca por fundamentação teórica, que ter acesso aos conteúdos e tentar associar com o caso, precisava mais que copiar o que os autores falam, a questão era entender como o autor poderia me dar ferramentas, para que, eu como nutricionista entendesse a situação da moça [...] (E6) (depoimento de aluno no final da disciplina).

Para pensar na solução do caso eu tentei me colocar na situação e sentir um pouco o que ela precisava [...] para isso usei as discussões que a psicologia e outras disciplinas me ofereceram, e me dei conta que ter uma escuta cuidadosa pode ajudar a ver coisas que nem sempre se encontram na literatura da nossa área de formação [...] (depoimento de aluno no final da disciplina).

Os professores devemos estar conscientes que pensar noutras formas de avaliar é difícil, mesmo que hoje consigamos pensar em metodologia ativas, mais participativas, ainda precisamos apreender como elaborar avaliações que sejam coerentes com essa prática e não podemos esquecer que ainda o sistema educacional tem como base a avaliação somativa como requisito para a promoção do aluno e como critério para determinar o lugar deste no processo de aprendizagem.

(SANTOS, 2016). Por isso, quando pensamos noutro tipo de avaliação que considere aspectos subjetivos relacionados com a participação na construção de conhecimento se torna um grande desafio para todos os envolvidos. Isto porque o alto grau de subjetividade que carrega, gera dúvidas por parte dos estudantes acerca da efetividade e da coerência avaliativa. Sem deixar de considerar que num processo pedagógico participativo devemos cuidar para não descaracterizar o nosso trabalho (SILVA; SCAPIN, 2011).

A forma como foi feito não me deu nenhuma ideia de como seria avaliada e isso me deixou apreensiva”. (E2) (depoimento de aluno no final da disciplina).

Eu gostei muito, a primeira vez que consigo me posicionar e fazer o exercício da pesquisa e tentar entender como os autores podem me ajudar foi muito enriquecedor para mim, deu trabalho até entender como fazer e as orientações foram muito importantes. Foi um momento de aprendizagem e fiquei menos ansiosa, que na prova tradicional [...] (depoimento de aluno no final da disciplina)

Para Silva e Mendes (2017), as consequências de uma pedagogia que centraliza na prova como única forma de avaliação e não a aprendizagem, tornam-se uteis para desenvolver personalidades submissas e além de contribuir com processos de seleção e exclusão social.

Eu sei que aprendi bastante, mas prefiro ainda a avaliação tradicional porque posso manter minha estratégia de estudo, que até agora deu certo, e posso acompanhar meu CR, talvez com o tempo mude de ideia. (Depoimento de aluno no final da disciplina).

Percebemos que o fato de o problema apresentado ter sido mantido como centro de discussão contribuiu para um melhor envolvimento e esclarecimento das temáticas desenvolvidas na disciplina de psicologia, como a associação destas com o conteúdo de disciplinas específicas da área de formação e outras disciplinas como as do núcleo básico. Assim como, os alunos perceberam sua própria evolução a cada análise da situação problema.

Para finalizar, entendemos que a forma como o educador compreende a avaliação está relacionada como a visão que ele tem do ser humano, uma avaliação que promova a aprendizagem só pode ser coerente se consideramos que o ser humano é um ser em constante construção. Isto quer dizer que cada ser humano aprende em ritmos diferentes, são capazes de apreender desde que lhe sejam oferecidas condições e recursos adequados para isto. (ROGERS, 2001). Isso quer dizer que a avaliação deve ganhar outra dimensão no processo educativo. A avaliação deve ser mediadora de acordo com Hoffman (2005), que permita a troca de ideias entre o professor e os seus alunos, isto será possível se o interesse é o que o aluno aprenda o que está sendo ensinado e não apenas sua aprovação.

4 | CONCLUSÃO

Na área da saúde onde os profissionais devem ser formados para o atendimento da população, torna-se necessário o oferecimento de ferramentas que contribuam com uma visão mais ampla do ser humano. O exercício da compreensão deve ser incentivado e para isto se devem oferecer condições para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam atuar de forma reflexiva, crítica e não somente técnica.

O que observamos com este tipo de avaliação proposta foi o desenvolvimento destas habilidades e a pesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, o acompanhamento e o esclarecimento durante as aulas fizeram com que se interessassem por pesquisar e trazer novas contribuições.

Uma das situações em que conseguimos identificar a importância de permitir que o estudante se coloque frente a uma situação como profissional e como pessoa, lhe permite desenvolver um pensamento crítico e autônomo, ele começa a pensar e trocar com seus colegas, além de construir novos conhecimentos. Consideramos que oferecer espaços como este permitiu o estabelecimento de relações mais efetivas e afetivas entre os colegas de classe e seus professores, assim como uma postura mais tranquila em relação ao processo avaliativo.

Sabemos que ainda temos muitas coisas para aprimorar e avaliar, esperamos que a universidade valore este tipo de atividades, que requerem além do tempo destinado na sala de aula, a valorização do ensino de graduação como é apontado por alguns, possivelmente teremos mais condições para mudar nossas estratégias de ensino e avaliação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. **Metodologia ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim Técnico do Senac. A Revista da Educação Profissional. Rio de Janeiro. V.39, n.2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e Políticas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2009.

FERREIRA, M.C.; CARVALHO, L. M. O. de. **A evolução dos jogos de Física, a avaliação formativa e a prática reflexiva do professor**. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 26, n. 1, p. 57-61, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172004000100010>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- GRAHAM, A. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. 214p. ISBN 978-85-256-0070-7.
- GOMES, M. P. C. et al. **O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100011&lng=en&nrm=iso>. Access on 27 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000100011>.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível Pátio On-line Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>.
- MAZZIONI, S. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT I vol. 2, n. 1, JAN./JUN. 2013.
- MELO, B. C.; SANT’ANA, G. **A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem**. Comunicação em Ciências Saúde, Distrito Federal, v. 23, n. 4, p. 327-339, 2012.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R; GIRARDI-de-MENDONÇA, J. M; MORAIS-PINTO, N. M de; MEIRELLES, C. de A. B.; PINTO-PORTO, C; MOREIRA, T; HOFFMANN, L. M. A. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, 13(Sup- 2): 2133-2144, 2008.
- MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO. 1999.
- OKANE, E. S. H.; TAKAHASHI, R. T. **O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 160-169, 2006.
- OTTONELLI, J.; VIERO, E. de F. F; ROCHA, K.M. da. **Estudo de caso: metodologia de ensino-aprendizagem na educação profissional**. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 54-69, set./dez. 2015.
- ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal**. WMF Martins fontes. Coleção Psicologia e Pedagogia. Edição 4. 2001. ISBN: 8533614349. 274p.
- SANTOS, L. **A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300637&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>.
- SILVA, N. L.; MENDES, O. M. **Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, abr. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100271&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>.
- SILVA, R. H. A. DA; SCAPIN, L. T. **Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22,

n. 50, p. 537-552, set./dez. 2011. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/1969>. Acesso em 20042018.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais**. Medicina, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jul./set. 2014.

O LUGAR DO PEDAGOGO NÃO ESCOLAR NOS EDITAIS (2010-2019) DE CONCURSOS PÚBLICOS NO DISTRITO FEDERAL

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 17/07/2020

Francisco Thiago Silva

UnB

<http://lattes.cnpq.br/1498719376426045>

Danilo Nogueira de Souza Pugas

Instituto Maximus

<http://lattes.cnpq.br/2941670729735174>

Edna Mara Correa Miranda

SEDF

<http://lattes.cnpq.br/5391644040342894>

RESUMO: O texto tem por objetivo central averiguar o lugar do pedagogo não escolar nos editais (2010-2019) de concursos públicos no Distrito Federal. Usamos como metodologia a revisão bibliográfica de alguns autores que tratam da temática e a análise documental dos editais das dez empresas públicas do Distrito Federal. Elegemos as seguintes categorias analíticas para nortear o nosso estudo: requisitos, atribuições/descrição, salário do cargo e conteúdos exigidos. Verificamos que no período delimitado tivemos apenas três editais, das empresas CEB, CAESB e Metrô, com três vagas ofertadas, além de cadastro reserva. A média salarial girou em torno de 4 mil e 6 mil

reais numa carga horária de 40 horas semanais. Os conteúdos exigidos são coerentes com as atribuições do cargo e a maioria deles está presente também na Diretriz Curricular dos Cursos de Pedagogia de 2006.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo não escolar. Editais. Concursos Públicos. Distrito Federal.

THE PLACE OF NON-SCHOOL PEDAGOGUE
IN THE NOTICES (2010-2019) OF PUBLIC
TENDERS IN THE FEDERAL DISTRICT

ABSTRACT: The text has as its central objective to investigate the place of non-school pedagogue in public tenders (2010-2019) in the Federal District. We used as methodology the bibliographic review of some authors who deal with the theme and the documental analysis of the notices of the ten public companies of the Federal District. We have elected the following analytical categories to guide our study: requirements, assignments/description, job salary and required content. We found that in the delimited period we had only three notices, from ceb, CAESB and Metrô companies, with three vacancies offered, in addition to reserve registration. The average salary was around 4,000 and 6,000 reais in a workload of 40 hours per week. The contents required are consistent

with the attributions of the position and most of them are also present in the Curricular Guideline of Pedagogy Courses 2006.

KEYWORDS: Non-school pedagogue. Edicts. Public Tenders. Federal District

1 | INTRODUÇÃO

Esse texto tem por objetivo central averiguar o lugar do pedagogo não escolar nos editais (2010-2019) de concursos públicos no Distrito Federal. Para tanto usamos como metodologia a revisão bibliográfica de alguns autores que tratam da temática e a análise documental dos editais das dez empresas públicas do Distrito Federal ao longo do período delimitado.

A primeira parte do texto apresenta interessantes ideias a respeito da natureza científica da Pedagogia, enquanto ciência da prática educativa. Seguido pelas possibilidades de atuação do pedagogo fora do ambiente escolar, seja o pedagogo empresarial, hospitalar ou as outras formas de atuação.

Foram capturados apenas três editais que ofereceram vagas para pedagogos, nas empresas CEB, CAESB e metrô. Elegemos as seguintes categorias analíticas para nortear o nosso estudo: requisitos, atribuições/descrição, salário do cargo e conteúdos exigidos.

Além disso, confrontamos o conteúdo dos editais com o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia de 2006.

2 | PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

O debate que gravita em torno do *status* de cientificidade da Pedagogia não é novo. Na verdade, desde os primeiros doutores da ciência educacional, já nos séculos que sucederam o chamado período das Revoluções (HOBBSAWN, 1996), iremos encontrar discussões que versaram acerca do objeto de estudo dos cursos que formam os professores.

Mais especificamente, a obra referencial de Herbart (1776-1841), que elevou o espaço da Pedagogia como disciplina acadêmica já ensaiava os primeiros discursos em prol de um estatuto de ciência para as áreas do conhecimento que tinham como preocupação central, a formação humana.

Ao longo dos séculos XIX e XX o acirramento entre as diversas áreas das ciências humanas motivou o aparecimento de grupos de intelectuais e entidades científicas espalhados pelo mundo que lideraram a defesa pelo aprimoramento teórico do espaço da Pedagogia frente a outras áreas do conhecimento humano.

Aqui no Brasil, Saviani (2008) nos informa que foi no século XX que passamos a elaborar ensaios epistemológicos sobre a questão. De forma, que, na atualidade

normalmente encontramos um imbróglgio entre duas vertentes que discutem a questão: uma que aponta a Pedagogia como uma área ou curso de formação humana acadêmica, mas que não a considera como um campo científico, e a outra, na qual o autor de referência e nós nos encontramos.

Acreditamos que o objeto de estudo da ciência pedagógica são os distintos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em espaços escolares e não escolares. Silva (2019, p. 44) aponta interessantes reflexões que confirmam o nosso entendimento:

Não se pode disseminar ainda a ideia de que o campo pedagógico é o resultado da soma de várias teorias e conceitos de outros espaços de produção do conhecimento e que nele apenas se aplicam teses, métodos e metodologias de trabalho. Essa posição pode endossar o equivocado pressuposto de que não há ciência e, portanto, produção de conhecimento na teoria ou prática pedagógica, quando na verdade é o contrário.

A ideia de que a Pedagogia é a ciência da prática educativa e que forma o licenciado e posteriormente o cientista da educação nos traz algumas reflexões importantes: a Pedagogia é um campo científico que produz conhecimento próprio; o curso de licenciatura é uma das manifestações do campo pedagógico, não a única; na seara das metodologias e das formas de pensar o mundo sob o olhar da ciência educativa, a Pedagogia tem um centro epistemológico genuíno que dialoga com as diversas áreas do conhecimento, as chamadas “ciências auxiliares”, como a Psicologia, a História, a Sociologia e outras, portanto, o argumento de que ela usa teorias somente de outros campos, não procede.

A partir dessas considerações, partimos para um diálogo a respeito de como a Pedagogia, não escolar, pode manifestar-se no mundo social.

3 | A PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Ensinar e aprender são um processo humano desenvolvido historicamente por meio da conscientização, interação e transformação da natureza. Para garantir sua existência, o homem se organizou em grupos, desenvolveu a linguagem e transmitiu às gerações descendentes o conhecimento produzido por meio do ato educativo.

Ao longo da história foram diversas as formas de organização para transmissão do conhecimento, da forma difusa à estrutura escolar que conhecemos atualmente. Nesse percurso houve a necessidade de se desenvolver métodos de ensino e formação de profissionais especializados nesse processo, por exemplo, o pedagogo.

A pedagogia e a transmissão de conhecimentos estão ligadas desde o princípio ao ato de ensinar. Saviani (2007, p. 100) destaca que “[...] a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou

de instituir o processo educativo”. Educação e pedagogia sempre tiveram relação e historicamente esse processo evoluiu sem, entretanto, mudar sua essência, transmissão do conhecimento de geração para geração. Ainda de acordo com Saviani (2007) a pedagogia visa a formação integral do ser humano, seu crescimento pessoal, cognitivo e profissional.

Culturalmente, o pedagogo é visto como o *professor de crianças*, entretanto, seu campo de atuação é amplo, uma vez que, em todos os âmbitos sociais sempre há alguém ensinando e alguém aprendendo. Atualmente seu trabalho tem sido muito demandado, desde empresas e hospitais à indústrias de brinquedos. A prática pedagógica está presente na família, na igreja, nas mídias, nos serviços públicos, nas ONG's, nas academias, enfim, nas diversas formas e atividades de orientação, prevenção e informação.

No Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996) prevê

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Artigo 62)

Saindo do âmbito escolar, há uma crescente abertura de atuação profissional para o pedagogo, o avanço tecnológico e a sociedade reorganizada para o novo modelo econômico necessitam cada vez mais formar os indivíduos para assumirem suas funções e postos de trabalho. Essa formação sistematizada também se dá fora da escola, em espaços antes ocupados por outros profissionais. É possível verificar, dessa forma, uma valorização e contribuição do pedagogo na formação humana.

Por sua formação ampla, o pedagogo é capacitado a desempenhar diversas funções nos espaços não-escolares; as organizações hoje, se preocupam em capacitar seus funcionários e também desenvolver as relações interpessoais. O pedagogo, conhecendo a realidade da organização, promove situações que promovam a melhoria da relação dos funcionários ou mesmo para simples conhecimento entre eles.

A ação educativa está presente em todos os setores de nossa sociedade, e desta forma se confirma o caráter de “formadora de força de trabalho”, previsto em nossa Constituição Federal: Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

As novas tecnologias, as mudanças no contexto social dos seres humanos, as transformações comportamentais, bem como as mudanças geradas pela economia,

desafiam esse profissional a se preparar e ser cada dia mais íntegro, dinâmico, sociável, disposto a dividir seu conhecimento e transformar a realidade contraditória do capital.

Libâneo (2001) destaca de três tipos de pedagogos: Pedagogos *lato sensu*, atuam em todos os níveis de ensino; Pedagogos *stricto sensu*, trabalham com formação, gestão, coordenação e modalidades afins e Pedagogos ocasionais, desenvolvem atividades de assimilação e reconstrução de saberes. Verifica-se que o pedagogo em qualquer situação promove a socialização de conhecimentos e contribui de maneira essencial à formação integral do ser humano.

Seja qual for o espaço de atuação desses profissionais, é fundamental caracterizar e problematizar de que maneira o currículo que o forma dialoga com o currículo no qual ele irá atuar, dentro ou fora de espaços não-escolares.

3.1 O pedagogo empresarial

Segundo Ribeiro (2008, p. 9) “[...] a pedagogia empresarial tem seu surgimento vinculado à ideia da necessidade de formação e/ou preparação dos Recursos Humanos nas empresas”.

O trabalho do pedagogo contribui com as relações e interações humanas, bem como a desenvoltura no ato de se comunicar e se relacionar, sua formação é baseada em atividades que proporcionam este aprendizado. O pedagogo empresarial atua diretamente com os funcionários por meio de atividades grupais, cursos e palestras que promovem evolução pessoal e intelectual, reformulando conceitos, proporcionando um novo olhar para a criatividade, autonomia, desenvolvimento pessoal, trabalho em equipe, entre outras perspectivas demandadas pelo mundo atual. (RIBEIRO, 2008).

O pedagogo empresarial, então, tem como missão, a educação integral dos membros da equipe nas áreas relacionadas às suas funções e também na área humana e sua influência é tão significativa que os resultados serão representativos para a empresa.

Lopes (2009, p.29) reforça essa ideia ao afirmar que o investimento no capital intelectual dos trabalhadores da empresa é fundamental, pois “[...] quanto mais se lapida uma pedra de diamantes, mais valiosa ela se torna”. Quanto mais se investe no aperfeiçoamento do conhecimento já adquirido do funcionário da empresa, mais ele se torna valioso e essencial para a mesma”. Numa sociedade que seleciona e exclui o trabalhador, o pedagogo atua ainda na promoção e incentivo à constante formação e capacitação.

Entre as funções do pedagogo empresarial podem ser citadas:

- Atuação na seleção dos funcionários, capacitação e instrução de equipes, palestras, aulas, compreende a parte psicológica dos funcionários. Per-

cebe-se que a formação docente e os conhecimentos pedagógicos estão diretamente envolvidos com sua atuação nesse tipo de campo.

- Formação contínua e atualizada dos profissionais, instituir qualificação profissional, estruturar setores de treinamento, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico, desenvolver metodologias para utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas e contribuir nos setores de Responsabilidade Social e Gestão de Pessoas.
- Planejamento, gerenciamento e supervisão de programas e políticas de educação em órgãos públicos.

O pedagogo é um profissional com visão e sensibilidade para identificar as áreas com mais dificuldades e que necessitam de atenção especial. “A pedagogia empresarial se apresenta como uma ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias organizacionais” (LOPES, 2009, p. 32).

A partir de um diagnóstico preciso das dificuldades e potencialidades da empresa terá condições de planejar e executar atividades pontuais que auxiliarão no desenvolvimento da empresa e de seus funcionários e realizar um trabalho humanizado, consolidado no desenvolvimento integral de seu público alvo, independente do setor, faixa etária ou local, atuando com responsabilidade, dignidade e sensibilidade, de maneira clara e objetiva tendo por finalidade o crescimento intelectual, social e profissional de sua equipe.

Passemos a seguir a descrever como atua um pedagogo em ambiente hospitalar.

3.2 O pedagogo hospitalar

A Pedagogia Hospitalar consiste na assessoria e atendimento emocional e humanístico a familiares e pacientes que, muitas vezes, apresentam problemas de ordem psico/afetiva interferindo na adaptação e tratamento hospitalar.

Sua atuação visa o crescimento integral do paciente, seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo, ético e intelectual. Garante atividades pedagógicas aos pacientes que não podem frequentar a escola, sendo o elo de ligação entre o conhecimento e o estudante hospitalizado, contribui ainda para tornar o tempo de internação mais agradável e significativo.

A prática do pedagogo se dará através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital. Essas práticas são as estratégias da Pedagogia Hospitalar para ajudar na adaptação, motivação e recuperação do paciente, que por outro lado, também estará ocupando o tempo ocioso (WOLF, 2007, p. 2).

Entre suas atribuições podem ser citadas:

- Atendimento e promoção da qualidade de vida de crianças hospitalizadas, propiciando uma rotina próxima ao período antes da internação e acesso à

educação.

- Em hospitais de câncer, por exemplo, comprometimento com a educação e a relação familiar que esses podem ter.
- Estar atento a como o paciente se sente estando no ambiente do hospital e como o mesmo reagirá frente às atividades.

Quando uma criança ou um adolescente hospitalizado brinca ou consegue ter momentos de distração e de divertimento no contexto hospitalar, mergulham em um universo de possibilidades, pois nestes espaços eles recriam e enfrentam situações vividas por eles no seu cotidiano. (PAULA e FOLTRAN, 2007, p. 1).

Verifica-se assim que a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar é fundamental no processo de tratamento e cura do paciente e acima de tudo, o seu desenvolvimento escolar será continuado permitindo a não ruptura do processo escolar. Desta forma, a capacitação do pedagogo para atuar nesta área deve propiciar o preparo para entender e atuar na oscilação de humor do enfermo, nas condições psicológicas da família, nas condições sociais e econômicas em que essa realidade está inserida. E ainda ter ciência do quão importante é o planejamento e realização das atividades pensadas e desenvolvidas, visando a aprendizagem do paciente e sua satisfação em aprender. Um diagnóstico atento auxiliará na escolha de práticas coerentes com a necessidade de cada um.

Ressalta-se que o pedagogo atua junto a uma equipe multidisciplinar com psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, médicos etc., realizando atividades individuais e em grupos, tais como dinâmicas, atendimento aos familiares, orientações sobre as regras e normas da unidade, atividades terapêuticas, sempre no intuito de promover as melhorias na qualidade de vida do paciente e seu desenvolvimento integral.

a) Outros campos de atuação

Outros campos de atuação têm demandando o pedagogo, tais como:

O Pedagogo Social ou Socioeducador- Trabalhador da Assistência Social (resolução 17/2011 Cnas- na área de gestão e operacional): conhecimento e ação sobre os seres humanos, em situações de abandono, orientação profissional e atenção aos direitos da terceira idade.

Participa na formulação de planos, construção, avaliação e monitoramento de projetos individuais e coletivos.

Área Militar: promove a capacitação e treinamento da equipe; responsável pelos conteúdos a serem ministrados e a duração de cada curso, passando todas as informações para um projeto pedagógico estruturado para acompanhar o processo.

Pedagogo multimeio: área em franco crescimento e que requer o trabalho formativo-educativo de pessoas para o ensino e aprendizagem da informática, das

tecnologias, das mídias em geral.

Pedagogo cultural ou arte-educador: desenvolvimento do pensamento artístico e percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, levando o educando a protagonizar a sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas como na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por ele e pelos colegas, na natureza e nas diferentes culturas.

Indústria de brinquedos: pesquisa e classificação da faixa etária de Brinquedos Educativos e na produção dos mesmos.

Há ainda espaços **não-escolares:** educação para o trânsito, para a saúde, ambiental ou para o meio-ambiente, educação fiscal, educação cívica e política, desportiva, para e pelo trabalho, etc.

Considerando-se, ainda, os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética (LIBÂNEO 2005, p.28).

No Distrito Federal há ainda concursos públicos de diversos órgãos com vagas destinadas a pedagogos, tais como: Agência Brasileira de Inteligência - ABIN, Senado Federal, Câmara dos Deputados, Companhia Energética de Brasília - CEB, Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal - CAESB.

A atuação do pedagogo em espaços não escolares contribui para o domínio de conhecimentos, técnicas e práticas que, somadas à experiência dos profissionais de outras áreas, desenvolve as competências exigidas pelo mundo do trabalho atual. Entretanto, não se pode esquecer que neste momento histórico de transição econômica, a pedagogia e o pedagogo colaboram significativamente com os processos de construção social e educacional na busca de uma sociedade mais justa, humana e de natureza realmente transformadora.

Diante desse cenário buscaremos investigar a seguir de que maneira os editais de algumas das empresas estatais do DF têm previsto ou não, em seus certames vagas para esses profissionais atuarem, nos interessa saber o regime de trabalho, a carga horária, a remuneração, a descrição sumária das atividades e os conteúdos exigidos nas seleções.

4 | O QUE OS DADOS REVELAM

O nosso universo de pesquisa foi delimitado no Distrito Federal e a nossa intenção é averiguar qual é o lugar do pedagogo não escolar nos editais compreendidos entre os anos de 2010-2019 de concursos públicos das principais empresas estatais em dois grandes grupos: “públicas” e de “economia mista” do

Governo do Distrito Federal- GDF.

Conforme podemos observar na imagem a seguir:



Fonte: <http://www.casacivil.df.gov.br/estatais-conheca/>

As empresas selecionadas para o nosso estudo foram as que têm alguma relação com o “perfil de saída¹” desenvolvido nos cursos de Pedagogia:

- Companhia Energética de Brasília – CEB;
- Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal – CAESB;
- Companhia Imobiliária de Brasília – TERRACAP;
- Banco de Brasília S/A – BRB;
- Centrais de Abastecimento do Distrito Federal – Ceasa – DF;
- Companhia Do Metropolitano do Distrito federal – Metrô/DF;
- Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal – Codhab;
- Sociedade de Transportes Coletivos de Brasília LTDA. – TCB;
- Companhia de Planejamento do Distrito federal – Codeplan;
- Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – Novacap.

Preliminarmente é importante destacar os seguintes dados gerais que coletamos a respeito do universo investigado, expresso nos quadros 01 e 02.

Empresa	Ano de fundação	Quantidade de editais no período	Banca do certame
CEB	1964	01	Própria CEB
CAESB	1969	01	Própria CAESB
TERRACAP	1973	00	---
BRB	1964	00	---
CEASA	1971	00	---
METRÔ	1991	01	IADES
CODHAB	2007	00	---

1. Diz respeito às habilidades e/ou competências que são desenvolvidos nos componentes curriculares e nas atividades acadêmicas ao longo do curso de formação inicial, no caso a Pedagogia.

TCB	1961	00	---
CODEPLAN	1964	00	---
NOVACAP	1956	00	---

Quadro 01 – Dados gerais do universo pesquisado

Fonte: elaboração dos próprios autores.

Empresa	Ano	Vagas para pedagogo	Salário	Carga Horária Semanal
CEB	2014	01	R\$ 4.192,30	40 h
CAESB	2012	Cadastro reserva	R\$5.462,15	40 h
METRÔ	2013	02	R\$6.480,00	40 h

Quadro 02 – Dados sobre os editais com vaga para pedagogo/a

Fonte: elaboração dos próprios autores.

Diante deste cenário, passamos a caracterizar no quadro 03 os elementos centrais que nos darão suporte para a problematização a seguir. São eles: requisitos, atribuições e conteúdos exigidos para investidura no cargo.

Empresa	Requisito/s	Atribuições/ Descrição do cargo	Conteúdos exigidos
CEB	Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	Apoiar o gerente da área de treinamento, no desenvolvimento e aplicação das melhores práticas relativas ao desenvolvimento da aprendizagem para os empregados, principalmente no que se refere aos investimentos para treinamentos, dinâmicas e avaliações que façam diferença na produtividade pessoal e na qualidade de vida no ambiente corporativo e conduzir veículos da Empresa, quando autorizado.	Educação e Mundo do trabalho. A globalização da economia, a reestruturação produtiva, a nova concepção de estado, a crise do emprego. As formas de organização do trabalho e seus impactos na educação dos trabalhadores. Dimensões pedagógicas dos processos de organização e gestão do trabalho. Educação e qualidade. O papel do pedagogo na empresa. Gestão do conhecimento e inteligência organizacional. A construção do conhecimento a partir das necessidades da organização. Gestão de projetos e formação de equipes. Prática educativa no desenvolvimento de Pessoas. Processos de comunicação. Jogos e dinâmicas de grupo nas organizações. Processo pedagógico: as categorias teórico-metodológicas da pedagogia do trabalho (critérios para seleção de conteúdos, metodologia, acompanhamento e avaliação).

CAESB	Ensino superior completo em Pedagogia e registro no Conselho de Classe competente.	Planejar, executar, implementar, controlar e promover atualizações nos trabalhos relativos ao campo da Pedagogia, tais como: Ações de treinamento, educação, capacitação, desenvolvimento e outras; gestão do conhecimento e do capital humano; propor, acompanhar e avaliar os resultados dos programas e projetos de educação corporativa. Executar outras atribuições de mesma natureza e nível de complexidade, de acordo com a formação exigida e no interesse da Caesb.	Sociedade do conhecimento: gestão do conhecimento e do capital humano. Conceito e papel da gestão de pessoas nas organizações: visão sistêmica e estratégica de gestão de pessoas: histórico das teorias organizacionais e de administração. estratégias de gestão de pessoas; noções básicas de planejamento estratégico em rh; gestão por competência: conceito, objetivos e sua relação com o planejamento estratégico e treinamento de pessoas. O processo de treinamento, desenvolvimento e capacitação de pessoal: diagnóstico (levantamento necessidades de treinamento), programação, execução e avaliação. Indicadores da eficácia e/ou efetividade do processo de treinamento e desenvolvimento; aspectos dificultadores do processo de treinamento e desenvolvimento. O processo ensino-aprendizagem. o papel de multiplicadores em treinamento e desenvolvimento. Desenvolvimento de técnicas pedagógicas para elaboração, análise e avaliação do desempenho e eficácia de programas de educação. Educação corporativa.
METRÔ	diploma, devidamente registrado, de bacharel em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e registro profissional no respectivo Conselho ou órgão competente, se for o caso.	participar das atividades de nível superior de pedagogia, relativas ao desenvolvimento e capacitação profissional dos empregados do METRÔ-DF. Participar da elaboração de planos e programas que envolvem levantamento de necessidades de capacitação profissional, cursos, processo de formação profissional, avaliação de métodos de treinamento e desempenho profissional, captação de recursos humanos, materiais didáticos e demais aplicações pedagógicas. Executar outras tarefas correlatas da mesma natureza e nível de complexidade.	1 As organizações e o trabalho. 1.1 Administração mercadológica. 1.2 Fenômenos sociais nas organizações. 1.3 O comportamento humano nas organizações. 1.4 Sustentabilidade organizacional. 1.5 Cultura organizacional e aprendizagem nas empresas. 2 Gestão estratégica de pessoas. 2.1 Gestão empreendedora. 2.2 Políticas estratégicas de gestão de pessoas. 2.3 Modelos de gestão e informação para processos de tomada de decisão. 2.4 Motivação, criatividade e trabalho em equipe. 2.5 Avaliação de desempenho. 3 Planejamento e desenvolvimento de pessoas. 3.1 Administração de projetos. 3.2 Atração e retenção de talentos. 3.3 Comportamento organizacional. 3.4 Levantamento de necessidades por competência. 3.5 Programas de treinamento, desenvolvimento e educação. 3.6 Gestão do conhecimento. 3.7 Educação corporativa. 3.8 Estratégias de desenvolvimento da cadeia de valor. 3.9 Técnicas de desenvolvimento de pessoas. 3.10 Espaços de compartilhamento de conhecimento. 4 Gestão da qualidade nas organizações. 4.1 Conceito de qualidade. 4.2 Indicadores de qualidade. 4.3 Passos para implantação. 4.4 Qualidade de vida no trabalho – QVT.

Quadro 03 – Perfil esperado/exigido para a investidura no cargo

Fonte: elaboração dos próprios autores.

Em linhas gerais nos chamou a atenção – embora tenhamos apresentado no início desse artigo a importância e as múltiplas possibilidades de atuação dos pedagogos não escolares – a quantidade escassa de certames ao longo do período investigado. De dez empresas, encontramos apenas 03 processos seletivos que ofereceram vagas para pedagogos.

Provavelmente, isso se dá, por duas razões principais: a primeira seria a forte

tradição das características do curso de Pedagogia voltadas ainda para a formação de professores para atuarem nos espaços escolares, quiçá, na regência de turmas de alfabetização, equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Como já nos preveniu Aranha (2006).

A segunda incide sobre os possíveis gastos em pessoal, que uma empresa pode ter caso, considerem contratar um profissional de nível superior, como os pedagogos. Esse argumento é também desenvolvido por Gatti (2019), quando a autora defende que não basta oferecer um curso de licenciatura de qualidade com relação aos aspectos de infra-estrutura e de condições acadêmicas, nada disso adianta, se não houver políticas que garantam a existência de postos de trabalho com as devidas condições coerentes com a formação inicial, inclusive, no que se refere à questão salarial: “Do ponto de vista social essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário” (p. 42).

Nos certames observados foram oferecidas apenas 03 vagas (CEB e METRÔ) e vagas para cadastro reserva (CAESB), ou seja, mais uma vez percebemos que ainda é escassa a possibilidade de atuação de pedagogos não escolares, ao menos no período delimitado (2010-2019) no âmbito do Distrito Federal.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foram os requisitos para investidura no cargo. Os três editais exigem formação em nível superior, contudo a CAESB e o Metrô estabelecem ainda registro em conselho ou órgãos de classe competentes. O caso é que desde a LDB de 1996, os professores formados em cursos de licenciatura têm apenas o seu registro de diploma, referente às instituições onde estudaram, uma vez que não há órgãos, conselhos ou entidades corporativas que agreguem os profissionais da carreira magistério, como é o caso da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e do Conselho Regional de Medicina - CRM.

A respeito de carga horária e salário, pudemos constatar as seguintes observações: os três órgãos oferecem as vagas no regime de trabalho de 40 horas semanais, a remuneração varia entre 4 mil e 6 mil reais. Diante do cenário dos vencimentos para professores que atuam em instituições de ensino formal no Brasil, percebemos que, apesar dos concursos terem acontecido há mais de 6 anos, em comparação aos docentes escolares, os pedagogos não-escolares, ao menos nesses certames, recebiam ou recebem uma remuneração bem acima daquela encontrada nas escolas do país. O Ministério da Educação oferece um piso salarial atual de R\$ 2.886,24, embora saibamos das variações por estado, mesmo nos mais elevados, como é o caso do Maranhão e do próprio DF que pagam R\$6.358,96 e R\$4.051,00 respectivamente, ainda assim, a média salarial dos pedagogos não escolares, é interessante.

No quesito que trata das atribuições do cargo podemos destacar as seguintes:

- **CEB:** apoio e gerenciamento de práticas de aprendizagem e a realização de

dinâmicas de pessoal.

- **CAESB:** ações de treinamento, capacitação e desenvolvimento de pessoal e acompanhamento dos resultados de programas educativos existentes.
- **Metrô:** capacitação dos profissionais e empregados. Levantamento de cursos, treinamentos e capacitação profissional, mediante avaliação dos métodos de treinamento e desenvolvimento profissional já existente.

Vê-se que na lista de incumbência esperadas desses profissionais, a questão do papel de formador para as respectivas funções de cada órgão, são o grande destaque. O que confirma o que já debatemos no início desse texto, sustentado por outros autores.

Queremos salientar, o quanto os nossos cursos de licenciatura em Pedagogia, apesar do “*inchaço curricular*” (SILVA, 2019), podem agregar em suas disciplinas e atividades acadêmicas, algumas dessas atribuições, que são próprias para atividade profissional do pedagogo não escolar.

Por fim, passamos a pontuar as nossas impressões sobre a categoria: “conteúdos exigidos”. Embora eles já estejam descritos de forma completa no quadro 03, achamos pertinente destacar os pontos em comum:

- **CEB:** Educação e Mundo do trabalho. Organização e gestão do trabalho. O papel do pedagogo na empresa. Gestão de projetos e formação de equipes. Processo pedagógico: as categorias teórico-metodológicas da pedagogia do trabalho. As novas competências demandadas pelo mundo do trabalho. Teorias de aprendizagem. Projetos educativos interdisciplinares. Ações investigativas e avaliativas para o desenvolvimento de pessoas. Avaliação de programas educacionais no âmbito empresarial.
- **CAESB:** Conceito e papel da gestão de pessoas nas organizações. Visão sistêmica e estratégica de gestão de pessoas. Estratégias de gestão de pessoas. Noções básicas de planejamento estratégico em Rh. O processo de treinamento, desenvolvimento e capacitação de pessoal: diagnóstico (levantamento necessidades de treinamento). Indicadores da eficácia e/ou efetividade do processo de treinamento e desenvolvimento. O processo ensino-aprendizagem. Educação corporativa. Educação a Distância (EaD). Ética profissional.
- **Metrô:** As organizações e o trabalho. Administração mercadológica. Fenômenos sociais nas organizações. Cultura organizacional e aprendizagem nas empresas. Gestão estratégica de pessoas. Gestão empreendedora. Motivação, criatividade e trabalho em equipe. Avaliação de desempenho. Planejamento e desenvolvimento de pessoas. Administração de projetos. Educação corporativa. Gestão da qualidade nas organizações. Relacionamento e comunicação. Dinâmicas de grupo aplicadas ao trabalho. Pesquisa operacional. Desenvolvimento de projetos pedagógicos para as organizações

De forma geral, os conteúdos que se repetem giram em torno da habilidade de planejar, executar e avaliar ações de formação continuada em serviço nas empresas, o que passa pela capacitação em equipe, motivação, processos de ensino e de

aprendizagem. Outro ponto interessante é a coerência entre o que é exigido em termos de conteúdos e as atribuições para exercício do cargo.

A RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 15 de Maio de 2006 que Institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” trazem os aspectos que devem compor os Projetos pedagógicos de Curso – PPC’S e os currículos das instituições de ensino que ofertarem o curso. Destacamos aqueles, que em nossa avaliação, se coadunam com os ramos da pedagogia não escolar e inferimos que a maioria desses temas dos editais são encontrados na própria DCN- Pedagogia:

Art. 4º - III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Art. 5º - IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

Art. 6º: I -c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; II - a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; Art. 8º - II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (BRASIL, 2006, pp-2-5).

Já destacamos em outros trechos de nosso texto o quanto o curso de Pedagogia, é exigido em seu perfil de saída, contudo, talvez pela própria natureza das inúmeras possibilidades de atuação dos profissionais, que dele emanarem, residem às dificuldades em almejar que um único curso de formação inicial dê conta de tudo isso. Também não é a nossa intenção nesse espaço, discutir sobre a natureza do curso e as suas contradições, ideias amplamente já delineadas por autores como Libâneo (2005) e Saviani (2008). De nossa parte estamos contemplados com aquilo que anunciamos já no título que é verificar qual é o espaço dos pedagogos não escolares nos editais de concurso (2010-2019) de empresas públicas do DF.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto demonstramos como a literatura acadêmica ainda não tem um consenso a respeito da natureza e especificidade da Pedagogia. Ao passo que, para nós, baseado nos autores de referência, não restam dúvidas de que o objeto

de estudo da Pedagogia são as diferentes práticas de ensino e de aprendizagem.

Embora pareça simplista essa narrativa, o grau de complexidade e de estudo exigidos na formação inicial daqueles que se aventuram a estudar a ciência da educação, é notadamente comprovado pelas diferentes possibilidades de atuação (escolares e não escolares), bem como as exigências que fomentam a própria existência desses profissionais. O que torna hercúlea a tarefa de garantir que num mesmo curso de licenciatura se atendam a tantas exigências.

Sobre o nosso objeto de estudo, aqui delineado, verificamos que no período de 2010-2019 aqui no DF tivemos apenas três editais, das empresas CEB, CAESB e Metrô com três vagas ofertadas, além de cadastro reserva. A média salarial girou em torno de 4 mil e 6 mil reais numa carga horária de 40 horas semanais. Os conteúdos exigidos são coerentes com as atribuições do cargo e a maioria deles está presente também na Diretriz Curricular dos Cursos de Pedagogia de 2006.

Assim, embora o nosso entusiasmo pela pedagogia não-escolar presente, sobretudo na primeira parte do texto, tenha aguçado a vontade do leitor em descobrir o espaço que os editais reservam para esses profissionais, o fato é que ainda é um terreno pouco fértil, no que diz respeito à oferta de vagas. O que existe, dados os nossos limites de pesquisa, são pequenas esperanças encontradas, por exemplo, nesses três editais, que comprovam a riqueza, os desafios e as possibilidades de atuação desses profissionais tão valiosos, para além do espaço institucional da escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Rocha. *História da Educação e da Pedagogia*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, E.S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2019.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções*. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Curitiba: Ed da UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 31 de dezembro de 2019)

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* 8. São Paulo Cortez. 2005.

LOPES, Isolda (Org.). *Pedagogia empresarial: formas e contexto de atuação*. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; FOLTRAN, Elenice Parise. *Brinquedoteca Hospitalar: direito das crianças e adolescentes hospitalizados*. Disponível em: <http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/conexao/article/viewFile/3828/2707>. Acesso em: 31/12/2019.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa*. 5. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Caderno de pesquisa, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 31/12/2019.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Francisco Thiago. *Pedagogia e formação de pedagogos no Distrito Federal: reflexões curriculares / 2019* Francisco Thiago Silva. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2019.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. *Pedagogia hospitalar: A prática do pedagogo em instituição não-escolar*. 2007. Disponível em <http://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/3836/2714>. Acesso em 31/12/2019.

O PENSAR, O SENTIR E O AGIR DOCENTE NA TRANSFORMAÇÃO DO SER PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 11/05/2020

Marcia Raika e Silva Lima

Professora Doutora do Centro de Estudos Superiores de Caxias-CESC/UEMA.

marciaraika@hotmail.com

RESUMO: Esse artigo discute a constituição do ser professor de educação inclusiva mediado pela formação de professores. Teve como participante do estudo uma professora do Ensino Médio, que tinha alunos com NEEs em sala de aula. Apresenta discussões teóricas sobre a formação de professores considerando-a como necessárias para atividade profissional com a educação inclusiva. Sua elaboração parte da tese de que a vivência de professores do Ensino Médio com alunos com necessidades educacionais especiais-NEEs pode produzir significados e sentidos acerca da educação desses alunos, como possibilidades para a educação inclusiva. O objetivo geral foi: analisar o que revelam as significações de professores de Ensino Médio sobre a constituição do professor inclusivo para a educação de alunos com NEEs na escola regular. Como método, optou-se pelo Materialismo Histórico Dialético, que por meio de análise crítica nos possibilitou

a compreensão da realidade do objeto investigado. Os instrumentos e as técnicas para produção e registro dos dados utilizados foram entrevistas: narrativa e reflexiva. E, para análise e interpretação dos fatos e dos acontecimentos narrados pela professora, fez-se o uso da proposta dos Núcleos de Significação. O resultado desvelou que a constituição de Vargas como professora, na relação com a educação inclusiva, foi mediada pelo gostar de sala de aula, constituídos ainda na infância. Conclui-se que Vargas, mediada por sua vivência com alunos com NEEs na escola regular, ao sentir necessidade de realizar formação contínua para educação inclusiva transformou seu pensar, seu sentir e seu agir diante da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação inclusiva; Alunos com necessidades educacionais especiais.

THINKING, FEELING AND ACTING TEACHERS IN THE TRANSFORMATION OF THE TEACHER TO INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses the constitution of being an inclusive education teacher mediated by teacher training. The study participant had a high school teacher, who had students with NEEs in the classroom. Presents

theoretical discussions on teacher training considering it necessary for professional activity with inclusive education. Its elaboration starts from the thesis that the experience of high school teachers with students with special educational needs-NEEs can produce meanings and senses about the education of these students, as possibilities for inclusive education. The general objective was: to analyze what the meanings of high school teachers reveal about the constitution of the inclusive teacher for the education of students with NEEs in regular school. As a method, we opted for Historical Dialectical Materialism, which through critical analysis enabled us to understand the reality of the investigated object. The instruments and techniques for producing and recording the data used were interviews: narrative and reflective. And, for the analysis and interpretation of the facts and events narrated by the teacher, the proposal of the Meaning Nuclei was used. The result revealed that Vargas' constitution as a teacher, in relation to inclusive education, was mediated by the liking of the classroom, constituted in childhood. It is concluded that Vargas, mediated by his experience with students with NEEs in regular school, when he felt the need to carry out continuous training for inclusive education, transformed his thinking, his feeling and his actions towards inclusive education.

KEYWORDS: Teacher training; Inclusive education; Students with special educational needs

1 | INTRODUÇÃO

A atividade da docência nos dias atuais apresenta-se como desafiadora. Dentre os diversos desafios que se destaca, um deles desperta a atenção: o processo de escolarização, na escola regular, de alunos com necessidades educativas especiais-NEEs. É necessário, entretanto, refletir sobre como se dá a inclusão na escola regular, bem como sobre quem é o professor que tem de lidar com a variedade de alunos na Educação Básica?

A escrita desse estudo surge mediada pela a atividade profissional que desenvolveu-se com alunos com NEEs à função de gestora da educação especial na SEDUC, no período de 2011 a 2014, com intervenções para incluir na escola regular os alunos com NEEs. A problemática consistiu em: quais as significações de professor de Ensino Médio sobre a formação em educação inclusiva para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs? Como objetivo geral: analisar o que revelam as significações de professores de Ensino Médio sobre a constituição do professor inclusivo para a educação de alunos com NEEs na escola regular. E como objetivos específicos: compreender as significações constituídas por professores do Ensino Médio sobre a formação em educação inclusiva; analisar as motivações dos professores de Ensino Médio no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a

educação de alunos com NEEs mediante a educação inclusiva.

O estudo parte da tese de que a vivência de professores do Ensino Médio com alunos com NEEs pode produzir significados e sentidos acerca da educação desses alunos, que possibilita a inclusão escolar. Têm na sua estrutura, além deste capítulo introdutório, três seções. Nesta introdução, são identificadas as questões que nortearam a investigação, as motivações que levaram a escrita do artigo, os objetivos para concretização da pesquisa. A primeira seção, intitulada A formação profissional docente e a constituição do professor da educação inclusiva: reflexão e transformação no pensar, sentir e agir, discute sobre a constituição do ser professor. Na segunda seção, a constituição do ser humano e a psicologia sócio-histórica, com discussões sobre a perspectiva sócio-histórica para explicar o ser humano e sua constituição com base nos determinantes culturais, históricos e sociais. Na terceira seção, são desvelados os aspectos metodológicos e analíticos necessários para a concretização do estudo. Na sequência, são apresentados os resultados da pesquisa, e por fim, as conclusões.

2 | A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO NO PENSAR, SENTIR E AGIR

Apresentar discussões teóricas acerca da formação de professores consiste no objetivo desta discussão. Nessa proposta, reflete-se sobre quem é esse profissional que se torna essencial na mediação do processo de escolarização dos alunos, dentre os quais aqueles com necessidades educativas especiais-NEEs. Assim como se questiona, também, como o professor pode constituir-se professor inclusivo? Na qual traz-se Aguiar (2009), por analisar que esse profissional se constitui em ser professor mediado por processos de formação múltiplos, pois a formação de professores:

[...] só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam, impactam e intervêm nas suas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas se vinculam particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida (AGUIAR, 2009, p. 2161).

Destarte, para compreender com mais intensidade o processo de constituição do professor inclusivo, precisa-se analisar as diferentes apreensões teóricas que discutem sobre a educação desses alunos e a formação de profissionais para trabalhem em contextos inclusivos.

Entende-se como Vygotski (2007) que o professor, no seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, torna-se um ser histórico, social, ativo,

transformador e criador de significações. Pessoa, que vive em um mundo ou em uma sociedade em transformação, com necessidades de se relacionar com seus pares para compreender a cultura deixada por seus antepassados, significando-a produtivamente e a transmitindo para as gerações que estão por vir.

Considera-se como Pimenta (2012), Tardif (2010) e Freitas (2007), ao destacarem a necessidade da formação profissional, que esta se torna possibilidade para a apropriação de reflexão da prática e do aprofundamento teórico-metodológico da atividade de ser professor. Nessa perspectiva, ressalta-se a compreensão de Oliveira e Santos (2014, p. 229) acerca da formação de professores em educação inclusiva como uma atividade que deve ser “[...] amplamente discutida em todos os espaços formativos para que sejam conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial como na contínua”.

Com base em Jesus (2009), conceitua-se formação de professores em educação inclusiva como a necessidade de professores ao trabalharem com alunos com NEEs, numa escola inclusiva, possa criar ambientes educativos que contribuam com experiências de sucesso. Assim, assinala-se a educação inclusiva como uma das formas de participação de toda a população estudantil nos espaços escolares, independentemente das suas limitações e das suas condições físicas e/ou mentais (CARNEIRO, 2007).

Ao relatar resultados de sua pesquisa acerca da experiência com formação de professores para a educação inclusiva, Machado (2009, p. 96) assinalou que a formação propiciará mudança frente ao olhar sobre o processo de ensino aprendizagem, sendo que, para que haja essa mudança “[...] O professor deverá estar aberto para questionar seu modo de ensinar e de encarar a aprendizagem dos alunos. [...]”.

Com o exposto, sinaliza-se a importância da constituição do ser professora inclusiva mediada pela formação docente, para que o professor possa refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que encontra e desenvolver práticas inclusivas para alunos com NEEs.

3 | A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Lev Semionovitch Vygotski desenvolveu seus estudos embasados nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, sendo fortemente afetado pelas ideias de Karl Marx (1984). Toassa (2011, p. 12), ao destacar a relevância da teoria de Vygotski, menciona que este autor passa a compreender e a formar “a perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural, que traz para o interior da psicologia a possibilidade de explicar o humano e sua constituição sob outras bases, as bases

dos determinantes culturais, históricos e sociais”.

A constituição do homem, com base na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica direciona para a compreensão de categorias teóricas que são necessárias ao estudo dialético deste ser. Nesta escrita, para concretude do objeto deste estudo analisam-se as categorias Significados e Sentidos. Estas categorias permitiram compreender a relação da participante com o mundo e com os outros homens, como a professora participante se tornou o que ela é, sendo mediada pelas múltiplas determinações sociais, históricas e culturais.

Para se discutir acerca das categorias Significado e Sentido, deve-se recorrer à unidade entre o pensamento e a linguagem, visto que é na análise desse processo que há possibilidades para a compreensão do desenvolvimento da consciência humana. A esse respeito, Vygotski (2009, p. 398) identificou no significado da palavra a unidade do pensamento e da linguagem e considerou que o significado “[...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”.

É interessante destacar a relação que Vygotski (2009) faz entre sentido e significado da palavra. Para o autor (2009, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata.

Diante do exposto pelo autor, analisa-se que os significados e os sentidos das palavras são indissociáveis, cada um com suas particularidades.

Com o estudo das categorias Significado e Sentidos foi possível apreender as significações produzidas pela professora acerca da atividade profissional diante do contexto da educação inclusiva. Especifica-se que a constituição de sentidos por ela é algo particular, próprio dela, é o que pode expressar sua subjetividade, constituídos nas suas vivências, mas, que também expressam contradições.

Destarte, o professor de escola regular recebe alunos com NEEs na sala de aula e sente necessidade de realizar formação em educação inclusiva que o profissionalize para a atividade da docência com estes alunos. Destaca-se que estudar as significações da professora de Ensino Médio acerca da sua formação profissional facilitou conhecer a importância da formação contínua de professores, pois destaca-se que no desenvolvimento de sua atividade de ensinar, ela pode criar novos motivos para essa atividade. No que se entende como detalham Vygotski, Luria e Leontiev (2014, p. 82), “velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores”.

Considera-se que o estudo das categorias Significados e Sentidos se constituem

como essencial para se desvelar as significações da participante da pesquisa acerca da sua constituição como professora e seu desenvolvimento profissional.

4 | APORTES METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

Optou-se, para a escrita desse estudo, pela abordagem qualitativa diante das possibilidades que ela apresenta na apreensão dos significados e dos sentidos constituídos pela professora, acerca das suas atividades de ensino. Os instrumentos e as técnicas para produção e registro dos dados utilizou-se de entrevistas: narrativa e reflexiva. E, para análise e interpretação dos fatos e dos acontecimentos narrados pela professora, fez-se uso da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Diante do exposto, o método de análise que se fundamenta nessa lógica é o Materialismo Histórico Dialético, que possibilita ao pesquisador “[...] o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto, dos fatores reais” (KOPIN, 1972, p. 78). Pode-se destacar ser esse o motivo que direcionou a escolha por tal método de análise para fundamentar o estudo.

O processo analítico Núcleo de Significação revelaram as zonas de sentido produzidas pela professora Vargas para sua formação profissional e para a docência na educação inclusiva. Chegar a essas zonas de sentido e revelar determinações que constituem o ser professora tornou-se possível, porque seguimos a linha de raciocínio de Vygotski (2008, 2009), de que toda palavra tem significado e de que “[...] a palavra com **significado é a expressão mais direta da natureza** histórica da consciência humana” (2009, p. 486).

Por meio dos Núcleos de Significação são evidenciadas as mediações que expressam quem é a professora e como ela se constituiu como tal na atividade que realiza com a educação inclusiva, em escola de Ensino Médio. Nesse entendimento, apresenta-se os Núcleos: Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula e O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidade para a educação inclusiva.

Nestes núcleos, são evidenciadas as significações sociais de Vargas que mediaram os sentidos de sua motivação para o ser professora, voltada para educação inclusiva, bem como suas significações sobre a educação de alunos com NEEs nesse contexto educacional. Apresenta-se as narrativas produzidas por Vargas, no primeiro Núcleo, quando afirma que:

Como cheguei ao Magistério, **me lembro de que sempre gostei de sala de aula, sempre...** sempre me identifiquei com sala de aula, **tanto é que**, nas brincadeiras, quando ia brincar, eu **sempre quis ser professora, desde as minhas brincadeiras com crianças, de criança mesmo.** Desde o começo, era reunir minhas coleguinhas e ensinar elas num quadro de giz.

Nos trechos narrados por Vargas, os sentidos constituídos por ela sobre como se tornou professora estão mediados pelo gostar de sala de aula, pois, desde criança, as brincadeiras com as colegas eram de escolinha e ela era a professora. E que o gostar de sala de aula foi mediado pela atividade profissional da mãe, que era professora, pois Vargas revela quando era criança a mãe a levava todos os dias letivos para a escola em que trabalhava. Ao afirmar que **cresci numa estrutura de escola e sempre criei a imagem do Magistério**, considera-se que ela foi motivada a cursar o Magistério como conclusão do 2º grau, nos dias atuais, denomina-se Ensino Médio conforme a atual LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e depois ingressar no Ensino Superior.

Sobre essas significações que mediaram à escolha de Vargas pela docência, entende-se que se constituíram pelas relações sociais em que viveu na sua infância e na sua juventude, depreende-se também que essas vivências foram determinantes para a sua escolha de ser professora e de gostar de sala de aula. Significações que podem ser explicadas, nas palavras de Vygotsky (2009, p. 345), quando assevera que é por meio do significado que o homem assimila as experiências humanas generalizadas e refletidas, e que esse significado, a partir de sua vivência, constitui sentidos, por ser “[...] antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”.

Assim, concebe-se que as significações constituídas por Vargas sobre seu ingresso na docência e seu desenvolvimento profissional foram mediadas pelo gostar de sala de aula e esse gostar, por sua vez, mediado pela sua vivência durante a infância, pois, ao ser levada, diariamente, para passar o dia todo na escola, em que a mãe trabalhava como professora, passou a gostar de sala de aula. Os sentidos que constituem essa vivência revelam que ela foi afetada pelo gostar de sala de aula, ao ponto de depreender que, nos dias atuais, apesar de ter realizado outras atividades, como **serviços burocráticos, como técnica**, o gostar de sala de aula ainda continua afetando-a nos dias atuais, ao relatar **“eu gosto muito, sempre me identifiquei com sala de aula. Serviço burocrático... não gostei da experiência”**.

Como foi revelado, Vargas se tornou professora mediada pelo gostar de sala de aula e isso a faz realizar cursos que possibilitem seu desenvolvimento profissional. Com isso, anuncia-se que o trabalho com a educação escolar se apresenta como desafiadora, quando desvela no segundo Núcleo:

[...] eu **resolvi utilizar uma hora do meu horário**, chamando eles [os alunos especiais], **para tentar ajudar na minha disciplina**. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, **começava a colocar nomes** para eles **e imagens e** eles **começavam a me dar sinais** é... **do que seria isso** dentro da linguagem de sinais, **da Libras**. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e, **nisso, eu fui aprendendo Libras** aos poucos, **a ponto de**, num certo período, **sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**.

Mesmo tendo experiência de trabalho com alunos em diferentes etapas escolares, Vargas se sente desafiada diante da necessidade de realizar sua atividade profissional para alunos com NEEs. Após identificar que sua sala de aula tinha esses discentes e diante das condições objetivas em que a educação inclusiva se apresenta no cenário educacional, a referida professora tenta fazer que eles consigam apropriar-se das atividades de ensino aprendizagem realizada na sua disciplina, ao afirmar: “**resolvi utilizar uma hora do meu horário**”.

Nessa relação de ensino aprendizagem, Vargas produz como sentidos o fato de que esses alunos só apreendem se não forem vistos apenas como deficientes, apenas nos aspectos orgânicos. Tal percepção produzida por Vargas leva à concepção de Vygotski (1997), ao compreender que não se pode pensar em sucesso ou fracasso na aprendizagem de alunos com deficiências quando se considera apenas os aspectos orgânicos.

Vargas, ao ensinar os alunos com NEEs, em seu modo de agir como professora de educação inclusiva, afirma: “**senti necessidade de fazer cursos de capacitação**”; e se satisfaz “**realizando curso de formação contínua em Libras**”. Entretanto novas necessidades foram surgindo diante da atividade de ensino aprendizagem com esses alunos.

Embasa-se nas palavras de Leontiev (1978), para esclarecer que, nessa atividade realizada por Vargas, os motivos que a levaram à realização da atividade escolar com os alunos com NEEs coincide com os objetivos da atividade docente, que é o de possibilitar que os alunos se apropriem da cultura sistematizada, as quais são consideradas como essenciais para que os discentes se tornem pessoas autônomas e participativas, para agirem na sociedade em que vivem.

5 | CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Embasando na compreensão de que o homem se constitui cultural e historicamente, ressalta-se a importância das relações sociais na produção das significações da professora Vargas. As condições objetivas e subjetivas que ela vivenciou na sua atividade profissional com a educação inclusiva foram basilares para que pudesse analisar as zonas de sentidos constituídas por ela a respeito dos objetivos que se almejava alcançar.

Foi possível analisar, por meio das narrativas de Vargas, que a constituição do ser professora na relação com a educação inclusiva, foi mediada pelo gostar de sala de aula, constituídos ainda na infância. Ela, após se tornar professora da Educação Básica, passou a realizar cursos de formação inicial e contínua para o seu desenvolvimento profissional. Com o exposto, entende-se que os motivos possibilitam o agir humano e orientam as pessoas a fazerem escolhas, conforme a maneira como são afetados pelos objetos, e por meio dessas escolhas, buscam a satisfação de suas necessidades.

Com o que foi exposto, entender que há complexidade a serem apreendidas no processo de significações da constituição do ser professora de educação inclusiva. Assim, realizaram-se movimentos que possibilitaram apenas a aproximação de algumas de suas zonas de sentido – estas evidenciam que a professora Vargas se constitui em movimento dialético e contraditório de objetividade e subjetividade.

Pode-se considerar que Vargas, mediada por sua vivência com alunos com NEEs na escola regular, transformou seu pensar, seu sentir e seu agir diante da educação inclusiva. Ao identificar os alunos com NEEs demonstrou sentimentos de frustração, de angústia e após recebê-los em sala de aula, sente-se afetada com a educação inclusiva, demonstrando envolvimento com essa educação e criatividade para o desenvolvimento das atividades escolares para que eles sejam incluídos social e educacionalmente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L. de. **Processos de formação docente: a constituição do “ser” professor.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2024_1268.pdf>. Acesso em: 11 maio 2014.

AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., Brasília, 2013.

_____; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 26, n. 2, 2006, p. 222-246.

_____; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n.155, jan./mar. 2015, p. 56-75.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2.>. Acesso em: 09 fev. 2016.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREITAS, H. C. L. **Política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, Especial Cedes, 2007.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA,

C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95-107.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

LIMA, M. R e S. **MEU MUNDO CAIU!** As Significações de uma Professora de Ensino Médio acerca da Atividade de Ensino Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016. 230f.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I, v. I, 9. ed. São Paulo: Difel, 1984.

MACHADO, R. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigma e Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos. Formação continuada e inclusão: o que pensam os professores. In: RIBEIRO, S. M; CORDEIRO, A. F. M. (Org.). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente**: aspectos teóricos e metodológicos. Joinville, SC: Editora Univille, 2014. p. 228.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; LURIA, A. R. Estudos acerca da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

O SERVIÇO SOCIAL E A DIMENSÃO DA LINGUAGEM: “NOVOS DESAFIOS PROFISSIONAIS NO ENSINO HÍBRIDO”

Data de aceite: 11/05/2020

Geni Emília de Souza

Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID
geni.souza@cruzeirosul.edu.br

Elisangela Pereira de Queiros Mazuelos

Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL
elisangela.mazuelos@cruzeirosul.edu.br

Anderson Barros da Silva

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
anderson.barros@unicid.edu.br

Kelly Cristina Coutinho

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
kcoutinho@unicid.edu.br

RESUMO: A Educação a Distância (EAD) é considerada uma forma democrática de ensino e aprendizagem que predomina a intermediação de tecnologias, tais como a transmissão de dados, linguagem, promoção de igualdade social de acesso ao ensino. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) favorecem a inovação de práticas docentes e oportunizam o desenvolvimento de novas habilidades dos alunos. Propomos analisar e discutir as possibilidades e desafios de ensino híbrido como uma tendência promissora e refletimos sobre os desafios e possibilidades

da personalização do ensino por meio de uma abordagem integrada das tecnologias digitais em sala de aula, bem como demonstrar a relevância dessa abordagem para a aprendizagem significativa do futuro profissional do Serviço Social. Nessa abordagem, faz-se necessário rever os papéis dos envolvidos no processo educacional, pois tanto o professor quanto o aluno passam a desempenhar novos papéis na construção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Aprendizado; Ensino Híbrido.

ABSTRACT: Distance Education (EAD) is considered a democratic form of teaching and learning that predominates the intermediation of technologies, such as the transmission of data, language, promotion of social equality of access to education. Digital information and communication technologies (TDICs) favor the innovation of teaching practices and provide opportunities for the development of new student skills. We propose to analyze and discuss the possibilities and challenges of hybrid teaching as a promising trend and reflect on the challenges and possibilities of personalizing teaching through an integrated approach to digital technologies in the classroom, as well as demonstrating the relevance of this approach

for learning of the professional future of Social Work. In this approach, it is necessary to review the roles of those involved in the educational process, as both the teacher and the student start to play new roles in the construction of knowledge.

KEYWORDS: Education; Learning; Hybrid Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação contemporânea é atender aos anseios dos estudantes que chegam às escolas que, frequentemente ainda trabalham com o modo transmissivo de conhecimento, totalmente tradicional e centrado na figura do professor.

A Educação a Distância é uma forma de democratização e promoção de igualdade social de acesso ao ensino, promovendo a participação e a inclusão a todos, independentemente da classe social, contribuindo para um melhor acesso aos alunos ao conhecimento e principalmente diminuindo as barreiras físicas.

Em se tratando de Ambiente Virtual de Aprendizagem, a predominância da linguagem verbal escrita inibe as linguagens verbal falada, facial e corporal que auxiliam na interpretação do processo de emissão – recepção da mensagem. Dessa forma, esse meio de comunicação abre maior possibilidade de entendimentos dúbios e/ou errôneos. Para evitar isso, a linguagem apresentada deve expressar uma comunicação adequada.

Este trabalho foi elaborado com o intuito de esclarecer o processo da modalidade da educação a distância, ressaltando as dificuldades dos alunos frente a este tipo de ensino e destacando a importância de se aprimorar essa modalidade que em poucos anos, terá destaque em seu ápice tecnológico.

O objetivo deste estudo foi analisar o ensino a distância e abordar as dificuldades dos discentes, apontando as possíveis falhas na aprendizagem. Os objetivos específicos foram investigar meios que favoreçam um melhor desempenho dos alunos, destacando como a EaD pode proporcionar essa facilidade no aprendizado do futuro profissional do Serviço Social.

Alguns educadores até utilizam as tecnologias digitais durante o planejamento, mas ainda precisamos percorrer um longo caminho para atingirmos o patamar de outros países. Com tantos avanços e recursos tecnológicos disponíveis, deveríamos estar no momento da incorporação total das novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, precisa-se investir no aprimoramento dos profissionais para atender às novas demandas educacionais.

Quando o assunto é o ensino apoiado pelo uso das tecnologias digitais, percebe-se que novos horizontes se abrem com o surgimento de algo que veio para derrubar paradigmas e nos colocar próximos a experiências em outros países;

como a Escola Pública Burnett Elementary, na Califórnia, Estados Unidos, que tenta aproximar os conceitos teóricos com a vida cotidiana dos alunos por meio do ensino híbrido, ou ainda, a escola pública Summit San Jose, reconhecida nacionalmente nos EUA, por implementar o ensino híbrido com sucesso e adquirir bons resultados.

Nesse contexto, visando instituir condições de aprendizagem em que o aluno seja ativo e também responsável pelo seu próprio aprendizado a fim de superar as dificuldades, ampliar o crescimento pessoal e a capacidade produtiva, surge a educação híbrida, que possibilita um ensino personalizado, mesclando parte presencial e outra online, com outras metodologias e um jeito novo de ensino, tendo o professor como mediador e orientador dos estudos.

Para abordar a temática e oferecer algumas contribuições faz-se necessário contextualizar o próprio ensino a distância e sua abordagem metodológica. Neste sentido, buscaremos articular algumas indagações inseridas no âmbito do Serviço Social e teceremos reflexões introdutórias acerca da experiência em sala de aula no ensino híbrido.

Sendo assim, este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: introdução, representada por esta seção; a seção 2 discute a dimensão da linguagem nos processos formativos destacando o quanto é importante compreendermos a contribuição do ensino na produção de novos significados e formação de novas identidades; a seção 3 aborda os elementos essenciais para a educação a distância e as contribuições significativas das tecnologias digitais no processo de democratização do ensino e aprendizado; a seção 4 apresenta conceitos e modalidades do ensino híbrido; a seção 5 o serviço social e a dimensão da linguagem demonstra o quanto essa ferramenta é importante ao assistente social onde sua atuação desvenda histórias, trajetórias e dá voz ao sujeito atendido e, finalmente, apresentam-se as considerações finais e propostas para trabalhos futuros.

2 | A DIMENSÃO DA LINGUAGEM NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Sabemos que a linguagem não se constitui apenas como forma de expressão do pensamento humano, mas estratégia de mediação, apropriação e produção desse processo. Sendo a escola espaço de circulação e intercomunicação de saberes (objetivos e subjetivos), há que se pensar a importância da linguagem no processo de produção cultural.

Nesse sentido, é importante compreendermos que a contribuição do ensino na produção de novos significados e formação de novas identidades, que se desenvolve no espaço micropolítico da sala de aula, tem maior possibilidade de se efetivar se considerarmos a linguagem como instrumento interativo e argumentativo

que nos possibilita analisar discursos, questioná-los, defender posições, levantar alternativas viáveis de intervenção na realidade e tomar decisões.

É recomendável, pois, que os profissionais da educação em suas áreas de atuação, individualmente e em conjunto, reflitam criticamente sobre suas opções teóricas e práticas relativas ao conhecimento a ser produzido, metodologias demandadas e relações sociais pertinentes, identificando aproximações, contradições e distanciamentos concernentes ao processo de aprendizagem almejado.

A predominância da linguagem verbal escrita em Ambientes Virtuais de Aprendizagem inibe as linguagens verbal falada, facial e corporal que auxiliam na interpretação do processo de emissão – recepção da mensagem. Dessa forma, esse meio de comunicação abre maior possibilidade de entendimentos dúbios e/ou errôneos. Para evitar isso, a linguagem apresentada deve expressar uma comunicação adequada.

Essa linguagem considerada adequada é apresentada por Grice (1982), o qual afirma que a linguagem deve apresentar um valor de verdade determinado, uma chamada “linguagem ideal”, para tanto ele apresenta 04 (quatro) princípios de cooperação, os quais ele classifica como “máximas conversacionais”. Esse autor afirma:

[...] as expressões da linguagem corrente não podem ser consideradas como definitivamente aceitáveis e podem ser, no fim das contas, ininteligíveis. O caminho adequado é conceber e começar a construir uma linguagem ideal, incorporando os símbolos formais; língua cujas sentenças serão claras, com valor de verdade determinado [...] (GRICE, 1982, p. 82)

Desse modo, cabe aos profissionais da educação a distância buscar utilizar uma linguagem verbal escrita que atenda às necessidades de uma determinada comunidade, buscando construir uma comunicação ideal, com valor de verdade determinado.

Segundo Colomer (2002, p. 22), “a língua escrita tem consequências em sua forma de simbolizar a realidade, de estruturar seu conhecimento do mundo e de conceber novas formas de adquiri-lo”.

Vale destacar ainda que, de acordo com Cordeiro (2011):

O século XXI apresenta-nos novas possibilidades de interação. O advento da internet e a possibilidade de conectar-se com os mais diversos contextos demonstram com clareza as transformações ou revoluções vividas pela sociedade. Podemos afirmar que, ao falarmos de conhecimento hoje, não conseguimos desvinculá-lo da tecnologia. Interação e acessibilidade passaram a ser palavras de ordem. Diante da atual conjuntura comunicativa, interagir é uma atitude rotineira que possibilita a veiculação/transmissão de informação rápida e eficaz.

As informações estão disponíveis e o fato novo de tal movimento de modernidade é como transformar informação em conhecimento. [...] é preciso pensar nas relações do conhecimento construído pela sociedade e do conhecimento científico. (CORDEIRO, 2011, p. 16)

Dessa forma, por ser a Educação a Distância (EaD) um estilo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas, onde professores e alunos ocupam o mesmo espaço, mas não necessariamente ao mesmo tempo, ou seja, estão separados espacial e temporalmente, a linguagem a ser utilizada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem precisa ser bem compreendida para que possamos alcançar formações acadêmicas adequadas.

Mülbert, Girondi, Pereira e Nakayama (2011) afirmam que:

A distância física entre professor e aluno é tão significativa que chega ao ponto de afetar seus comportamentos e interferir em seus diálogos. Os diálogos escritos tendem a ser mais formais e estruturados do que os diálogos baseados na oralidade. (MÜLBERT, GIRONDI, PEREIRA e NAKAYAMA, 2011, p. 02)

Diante dessa afirmação, vale destacar a importância do uso de uma linguagem em ambientes acadêmicos que atenda as reais necessidades de um público que busca por um ensino superior que lhe dê condições de ingressar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, o que vem a confirmar a necessidade do uso de uma linguagem adequada dentro dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Freire (1996), afirma não negar a tecnologia, não a diviniza nem diaboliza, mas a olha de uma maneira criticamente curiosa. Assim, os futuros profissionais da educação a distância devem estar sempre atentos às ferramentas disponibilizadas no Ambiente Virtual, bem como às propostas voltadas para o público que busca por essa modalidade de ensino.

Os profissionais da educação não podem correr o risco de fazer da experiência educativa puro treinamento técnico, o que seria desvalorizar o que há de fundamentalmente humano na tarefa docente, ou seja, o seu caráter formador. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, seja na educação presencial ou a distância. Assim, utilizar uma linguagem considerada ideal, conforme as apresentadas por Grice (1982), é o que se espera dos profissionais da educação a distância.

Para Grice (1982), os interlocutores assumem durante o diálogo, mesmo que implicitamente, um conjunto de normas que regem a conversação, o que ele chama de “Princípio cooperativo”, as chamadas máximas conversacionais.

Grice (1982) classifica essas máximas como sendo: de qualidade, quantidade, relação e modo. Segundo ele, o sucesso da comunicação é garantido porque os interlocutores partilham das mesmas estratégias, tanto de preservação, como de violação dessas máximas.

A língua escrita é um sistema de mediação entre o homem e a realidade em que ele está inserido, realizada por meio de sinais determinados, sendo que a sociedade utiliza deliberadamente esses sinais externos. Segundo Colomer (2002, p. 14), “A língua escrita permite a existência de uma memória coletiva e uma comunicação

muito maior entre os homens e as mulheres por não mais se limitar à presença física dos interlocutores”.

Koch (2010), afirma que:

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de determinados elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Concluindo, pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. (KOCH, 2010, p. 18)

Sabemos que a linguagem não se constitui apenas como forma de expressão do pensamento humano, mas estratégia de mediação, apropriação e produção desse processo. Sendo a escola espaço de circulação e intercomunicação de saberes (objetivos e subjetivos), há que se pensar a importância da linguagem no processo de produção cultural.

Nesse sentido, é importante compreendermos que a contribuição do ensino na produção de novos significados e formação de novas identidades, que se desenvolve no espaço micropolítico da sala de aula, tem maior possibilidade de se efetivar se considerarmos a linguagem como instrumento interativo e argumentativo que nos possibilita analisar discursos, questioná-los, defender posições, levantar alternativas viáveis de intervenção na realidade e tomar decisões.

3 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZADO

As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98).

Entende-se que esta modalidade de ensino compõe parte da própria Revolução Tecnológica. No percurso da história da humanidade sempre se buscou a inserção de ferramentas que poderiam apoiar a sobrevivência do homem e neste sentido consubstanciar a construção da sua própria história e trajetória humana.

Assim, como os instrumentos de caça nos primórdios da humanidade foram criações avançadas do homem na mediação com a natureza o percurso da evolução

tecnológica perpassou ao advento da bússola, da máquina a vapor e aos mais sofisticados telescópios na contemporaneidade compõe o escopo das invenções humanas.

Essas invenções contribuíram para a construção de uma sociedade no que tange ao crescimento, econômico, político e social, uma sociedade criativa e ao mesmo tempo competitiva. É relevante destacar que os avanços tecnológicos trouxeram profundas transformações no bojo da sociedade, desde mudanças na família e da sua organização na esfera privada e pública até as configurações do processo de trabalho aumentando o trabalho denominado morto, afetando consideravelmente os trabalhadores.

Essa breve reflexão, descreve os avanços da sociedade e retrocessos e esse movimento dialético é parte do próprio homem genérico, as tecnologias sempre estiveram presentes nesta dinâmica. Dessa maneira, entende-se que essas tecnologias fazem parte, portanto, do mesmo processo histórico que acompanhou a evolução desde seus primórdios. Como ocorreu com as outras tecnologias construídas ao longo deste percurso observamos avanços e retrocessos, entretanto, é imperativo relatar a prevalência das tecnologias ao longo da evolução humana.

Com a educação a distância as transformações são fruto do desenvolvimento tecnológico, a indagação que se propõe a discutir neste artigo perpassa em utilizar esta tecnologia favoravelmente a educação positiva de qualidade, não martirizando as ferramentas como únicas propulsoras de uma educação fragmentada pelo advento tecnológico.

O processo educacional brasileiro ainda permanece com algumas características do século passado: estrutura, organização e práticas, pois não é tão fácil incorporar inovações nas instituições de ensino, sejam elas tecnológicas ou de outro teor. Com tantas mudanças sociais e avanços tecnológicos, ainda temos dificuldade em inserir as novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino, a fim de transformar as características do ensino tradicional: fragmentação do conhecimento em disciplinas, classificação dos estudantes por faixa etária, divisão do tempo escolar em horas/aula, bem como a visão de alguns professores acerca do que seja ensinar e aprender.

Dialogar sobre tecnologia e educação torna-se complexo se desconsiderarmos o processo de aprendizagem, pois, mesmo com todo o seu potencial e sendo um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem dos alunos, a tecnologia, por si só, não solucionará as deficiências da educação brasileira, que necessita refletir sobre os elementos desse processo, como o papel do aluno e do professor, o uso das tecnologias digitais e até mesmo os objetivos de aprendizagem, bem como os conceitos e modos de aprender. Entretanto, isso não pode nos impedir de buscarmos novos métodos de ensino, muito menos de enfrentarmos os grandes

desafios, principalmente quando se trata de potencializar o letramento digital.

Segundo Barreto (2011):

[...] a questão não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital. É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leitura plurais e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela. [Barreto, 2011, p. 67].

4 | ENSINO HÍBRIDO: CONCEITOS E MODALIDADES

Avanços tecnológicos, mudanças no perfil dos estudantes e busca por novas possibilidades de ensino direcionam a novos métodos de instrução. Desse modo, o ensino híbrido torna-se uma grande tendência por respeitar as necessidades dos alunos e oportunizar formatos personalizados de ensino ou, “ensino sob medida” a fim de atender às necessidades individuais dos alunos.

O termo ensino híbrido ainda é relativamente novo e pouco utilizado em virtude da carência de discussão pelos renomados autores da pedagogia brasileira. Com o surgimento de novos cenários educacionais, alunos com novos perfis e modos de aprendizado, tecnologias digitais disponíveis para contribuir com novas metodologias, precisamos apreender uma nova forma de ensino, que estabeleça novas formas de aprender e ensinar. Híbrido significa misturado, mesclado, blended.

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços.

Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. [Moran e Bacich 2015, p. 22]. Por sua vez, Christensen, Horn e Staker (2013) definem ensino híbrido como “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online. O estudante tem algum controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo.” Mas, quais os parâmetros para se afirmar que uma educação é híbrida?

De acordo com Moran (2015):

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. [Moran 2015. p. 26].

Ainda de acordo com esse autor, vivemos numa sociedade que dita suas políticas e modelos contraditórios entre o ideal e o real, entretanto, não podemos nos acomodar, continuar ofertando uma educação extremamente transmissiva, mas como mudar? De que maneira? Esta remos realmente preparados para o novo?

Segundo Moran (2013):

Quando insistimos em melhorar os processos sem mudar o modelo convencional, ele não nos serve para um mundo que exige pessoas muito mais competentes em lidar com a mudança, com a complexidade, com a convivência em projetos diferentes e com pessoas de culturas e formações diferentes. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. [Moran, 2013, p.1]

Para se atuar de forma eficaz no ensino híbrido, precisamos conhecer todos os modelos e escolher aquele que seja adequado para o público alvo, pois a sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, que qualquer lugar seja um lugar de ensinar e de aprender, que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, dependendo da situação, que cada um possa desenvolver seu ambiente pessoal de aprendizagem. [Moran e Bacich 2015, p. 1].

Com a utilização do ensino híbrido, é possível transformar aspectos do processo educacional, retirar a figura do professor como centro do conhecimento e primeira fonte de informação, além de viabilizar ao estudante o protagonismo do seu aprendizado, em que ele assume uma postura mais participativa e coerente com a autonomia estudantil e a ampliação do pensamento crítico, a fim de correlacionar o que está em estudo com as situações da vida real.

4.1 Possibilidades do Ensino Híbrido

“É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens”.

(Severino)

A epígrafe de Antônio Joaquim Severino (2000) impulsiona nossa contribuição nesta discussão reflexiva, as possibilidades do ensino híbrido permitem-nos pensar que as tecnologias são mediações no processo educativo deste modo, a ação humana é que dará qualidade a este processo.

Contudo, é parte contributiva pontuar o entendimento metodológico do ensino a distância, a este propósito adotaremos o conceito de MORAN, (2009, p, 11) que expressa: “a educação a distância e sua principal característica está no uso intenso de tecnologias”.

Para o uso das tecnologias educacionais é necessário o comprometimento amplo para a adoção de estratégias para além dos métodos tradicionais objetivando diluir barreiras que o espaço físico em certa medida o proporciona.

A separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação são características ressaltadas no conceito de CHAVES (1999) a separação física entre professor e aluno é realizada pela mediação da tecnologia que se usada eficazmente podem alicerçar o conhecimento e suprir o espaço físico. A educação a distância não necessariamente é distanciada das boas práticas educativas, como nos lembra SEVERINO, é a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens, que nossas ações sejam propositivas e inventivas.

O ensino denominado de híbrido mistura atividades assíncronas pela mediação das tecnologias e atividades ou ações presenciais. Esta modalidade, portanto, permite que o aluno tenha acesso direto a universidade ou aos polos para que tenha contato com professor e participe das aulas e atividades propostas para determinada disciplina.

De acordo com Gatti (2014):

Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades. (GATTI, 2014, p.1).

5 | O SERVIÇO SOCIAL E A DIMENSÃO DA LINGUAGEM: NOVOS DESAFIOS PROFISSIONAIS NO ENSINO HÍBRIDO

Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se lhe falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra-lhe diretamente no coração. Nelson Mandela

Na história dos estudos linguísticos a linguagem tem sido compreendida sob diversos parâmetros, sintetizando em três concepções: a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de inter-ação. A linguagem é social, intrínseca as profissões, o serviço social, por exemplo, nos aspectos operativos da intervenção procura observar sua linguagem comunicacional para que a sua orientação faça sentido para o assistido.

O uso da linguagem enquanto ferramenta acessível é imperativo ao assistente social sua atuação desvenda histórias, trajetórias e dá voz ao sujeito atendido. A este propósito, é relevante que a formação do discente em serviço social esteja afinado a esta nova realidade ao da expansão da comunicação em consonância

ao uso dos instrumentos operativos da profissão, nesta interação contínua entre sujeito e o profissional.

Iamamoto (2004) afirma:

Exige-se, para tanto, compromisso ético político com os valores democráticos e competência teórico-metodológica na teoria crítica em sua lógica de explicação da vida social (...) Mas, requisita, também, um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de potencializar as ações nos níveis de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladora da participação dos sujeitos sociais nas decisões que lhes dizem respeito, na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los. (IAMAMOTO, 2004, p. 34).

Ao refletir sobre o uso dos instrumentais operativos do serviço social, é necessário debruçar-se sobre a linguagem como instrumento de comunicação que é propulsor de uma prática efetiva e próxima da realidade do sujeito.

O processo de construção de uma linguagem adequada e o contexto em que os conhecimentos estão dispostos aos sujeitos são elementos facilitadores para que haja o desenvolvimento da aprendizagem significativa, em que a conversa instrucional que estabelece proximidade do sujeito como uma relação constante permite que este interaja com o conhecimento e possa reconstruí-lo e significá-lo de maneira efetiva e dinâmica. Criar situações de proximidade com o sujeito configura, portanto, um elemento essencial na modalidade online (adaptado de MOORE; KEARSLEY, 2007).

Obviamente que as novas modalidades de ensino como o híbrido, requer competências e saberes, entretanto, a linguagem deve ter sentido ao aluno que optou por uma modalidade de ensino que agrega atividades virtuais e presenciais.

No que tange novas proposições do ensino nos respaldamos no pensamento das autoras: Martinelli (2006) e Iamamoto (1999:49) que ressaltam esse importante direcionamento para o profissional de Serviço Social:

[...] um profissional afinado com a análise dos processos sociais, tanto em suas dimensões macroscópicas quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo, capaz de entender o tempo presente e nela atuar, contribuindo, também, para moldar os rumos de sua história.

Nesse sentido, cabe ao profissional estar afinado as exigências tecnológicas como forma de democratizar a informação aos sujeitos, entender o espaço que atua e procurar contribuir para a expansão e democratização de saberes. Todas as formas de comunicação são válidas e requer compreensão para a expansão e democratização do conhecimento.

Segundo Chalhub (1990):

“O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual e o sonoro, a poesia que é uma forma especificamente inédita de linguagem, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.”. (Chalhub, 1990, p.6)

Como se percebe, a luta pela comunicação por meio de uma linguagem significativa tem uma relação muito estreita com o Serviço Social por estar permeada do mesmo espírito do Código de Ética e da Lei que regulamenta a profissão, bem como do projeto ético-político. Há ainda, na perspectiva da fundamentação teórico-metodológica, as contribuições de Yamamoto (1982), que apontam o conhecimento e a linguagem como instrumentos de trabalho do assistente social.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto geral, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino democrática que promove a igualdade de oportunidades a todos os que buscam a informação e especialmente o conhecimento. Observou-se durante a elaboração deste trabalho, que esse novo desdobramento da EaD, ou seja, o ensino híbrido, embora requeira competências e saberes, eleva o nível educacional, pois, agrega atividades virtuais e presenciais preparando discentes para que possam estar aptos ao exigente mercado de trabalho. Com os avanços ocorridos nos últimos tempos, as tecnologias digitais da informação e comunicação apresentam-se como estimuladoras de grandes transformações sociais. Em consequência, esses avanços levam a alterações também para o Serviço Social e o ensino híbrido é uma possibilidade que vem despertando crescente interesse. No entanto, constata-se que ainda há um extenso caminho a percorrer, pois se faz necessário todo um planejamento e mudança de posturas perante os papéis dos envolvidos no processo educacional.

Afinal, será que o professor está preparado para tantas mudanças? A escola está motivada para a mudança? A inserção do ensino híbrido alterará toda uma cultura de metodologias, gestão, práticas docentes, crenças de alunos e professores. Deixa-se de lado a memorização mecânica e atribui-se significado à análise, busca, seleção, compartilhamento, bem como a necessidade de acesso às tecnologias para promover a interatividade, o compartilhamento de experiências e a articulação entre as atividades propostas. Pode-se encontrar um sistema avesso às inovações necessárias para a implantação do ensino híbrido, mas todas as barreiras são superadas quando o propósito é vencer o descompasso que ocorre entre a educação tradicional e o que exige a vida em sociedade, pessoas proativas, com poder de decisão e senso crítico. Acreditamos que num futuro não muito distante teremos esses ingredientes, possibilitaremos aos futuros profissionais do Serviço Social não apenas a aprendizagem e produção de conhecimentos cognitivo e cultural, mas também político, ético e lúdico, que rompe – ou se propõe a romper – com o conservadorismo tradicional e elabora um aparato jurídico, normativo e político alinhado a esta nova fase profissional, como também contribuiremos com

a formação de cidadãos ativos, colaborativos e inovadores, protagonistas do seu próprio aprendizado.

Vale destacar que essas são considerações finais, mas que iniciam novos momentos de discussão acerca de tão relevante temática e abrem-se caminhos para outras pesquisas, afinal, as ponderações sobre o serviço social e a dimensão da linguagem e os novos desafios profissionais no ensino híbrido permanecerão e tendem a avançar.

REFERÊNCIAS

BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRUNIERI, Celina M. **Guia básico para elaboração de referências bibliográficas segundo a ABNT**. São Paulo: UNIFESP, 2014.

CAVALCANTI, Patrícia Barreto. **A Constituição da Identidade e o Exercício da Autonomia Profissional do Assistente Social no SUS**. 2015. Disponível: <http://www.ppgssufpb.com.br/sepsass/wpcontent/uploads/2010/01/identautonomiadoassistsocSUS.pdf> Acesso em 15/04/2019.

CEZAR-FERREIRA, Verônica A. da Motta. **Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica**. São Paulo: Método, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDEIRO, Maria Gorete de Jesus Coutinho. **As citações bibliográficas como estratégia argumentativa e intertextual no discurso científico**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.

CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

FONTANA, Nauria Inês. **Disse ou não disse: eis a questão**. Letras & Letras, Uberlândia, 20 (2) p.123-133, jul./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRICE, Paul H. **Lógica e conversação**. (Trad João W. Geraldí). IN: DASCAL, **Fundamentos Metodológicos da Linguística** (vol IV): Pragmática - Problemas, críticas, Perspectivas da Linguística. Campinas: UNICAMP, 1982.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GROENINGA, Giselle Câmara. **Do interesse à criança ao melhor interesse da criança: Contribuições da mediação interdisciplinar**. Revista da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia, Porto Velho, n. 14, p. 55-74, jan./dez. 2006.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

HAYNES, John M.; MARODIN, Marilene. **Fundamentos da Mediação Familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HORN, Michael B. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação [recurso eletrônico]** / Michael B. Horn, Heather Staker; [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. – Porto Alegre: Penso, 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na cena contemporânea**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.p.15-50.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**/Marilda Iamamoto. - 19. ed. – São Paulo, Cortez, 2010b.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MÜLBERT, Ana Luisa; GIRONDI, Ariane; PEREIRA, Alice T. Cybis; NAKAYAMA, Marina K. In: **Novas tecnologias na informação** (vol. 09, nº 01). A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. Rio Grande do Sul: CINTED UFRGS, 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional**. Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Rev. Emancipação, 9-23, 2006.

MAZUELOS, E. P. Q. **Mediação Familiar: um recurso interventivo extrajudicial**. O relato de experiência na perspectiva do Serviço Social. Dissertação (mestrado). Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social, PUC/SP, 2009 apud FÁVERO, T. E; MAZUELOS, E.P.Q. Serviço Social e acesso à Justiça – reflexões com base na prática da mediação familiar. Revista Serviço Social & Saúde 9. Campinas: Unicamp, 2010, p. 39-68.

MORAN, José Manuel. **Novos modelos de sala de aula**. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf > Acesso em 15/04/2019.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 15/04/2019.

_____ Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 15/04/2019.

PIANA, C.M. **O serviço social na contemporaneidade: demandas e respostas**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PINHO, de B. D. H; ALVES, M. T. **Os novos desafios da mediação familiar no Brasil**. Revista Informação Legislativa, Ano 52 Número 205 jan./mar. 2015

SILVA, Marco; CLARO, T. **A docência online e a pedagogia da transmissão**. Boletim Técnico do SENAC, v. 33, p. 81-89, 2007. SOSPROFESSOR. Sala de Aula Invertida. Disponível em <http://www.sosprofessor.com.br/blog/sala-de-aula-invertida/> consulta realizada em 15/04/2019.

SOUSA, Charles Toniolo de. **A prática do Assistente Social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional.** Emancipação, Ponta Grossa, 8(1): 119-132, 2008. Disponível em < <http://www.uepg.br/emancipacao> > acesso em 23 de abril de 2019.

VASCONCELOS, Carlos. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas.** 2 ed. São Paulo: Método, 2012.

YAZBEK, Maria carmelita. **O significado sócio-histórico da profissão. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.p.125-141.

OS DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 11/05/2020

Data de Submissão: 01/02/2020

Sandra Papadopulos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia (IFRO)
Porto Velho - Rondônia
<http://lattes.cnpq.br/5780056661310525>

RESUMO: Os avanços tecnológicos são importantes para o processo de educação, por apresentar ferramentas capazes de promover maior interação entre instituição de ensino, professores e alunos. A Resolução nº 3 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e prevê que podem ser realizadas atividades curriculares a distância, contemplando até 20% da carga horária total, podendo expandir para até 30% no ensino médio noturno. Nesse contexto, buscou-se com este trabalho identificar, por meio de levantamento bibliográfico, as dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas públicas de Ensino Médio no desenvolvimento de atividades na modalidade EaD.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Professor. Tecnologias.

CHALLENGES FOR TEACHER ACTION IN THE OFFER OF EDUCATION FOR HIGH SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: Technological advances are important for the education process, as they present tools capable of promoting greater interaction between educational institutions, teachers and students. Resolution no. 3 of November 2018, updated the National Curriculum Guidelines for High School and provides that distance curricular activities may be carried out, covering up to 20% of the total workload, and may expand to up to 30% in night high school. In this context, the aim of this study was to identify, through a bibliographic survey, the difficulties faced by teachers of public high schools in the development of activities in distance education.

KEYWORDS: Distance Education. Teacher. Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

As mudanças nos paradigmas das teorias pedagógicas, aliadas ao processo de evolução das Tecnologias da Informação

e Comunicação (TICs) possibilitaram novos rumos ao processo de ensino aprendizagem, promovendo uma Educação a Distância (EaD) mais moderna e abrangente.

A Resolução nº 3 de novembro de 2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e entre outros previu no Capítulo II, art. 17, § 15 que “As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, (...), podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018)”.

Considerando a Normativa supra e os aspectos referenciados, buscou-se através deste trabalho, tomando por base levantamento bibliográfico (FURASTÉ, 2016), identificar os obstáculos enfrentados pelos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio para desenvolver atividades curriculares na modalidade a distância.

O trabalho se justifica pela necessidade de avaliar o preparo dos professores do Ensino Médio em promover educação a distância para os alunos de forma a manter canais de comunicação com o aluno garantindo o estímulo e proatividade destes em seu processo de aprendizagem.

2 | TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

A união das TICs ao processo de ensino/aprendizagem justifica-se no conceito de e-learning, que segundo Rosenberg (2002, p. 25), apud LITTO, “refere-se à utilização das tecnologias da Internet para fornecer um conjunto de soluções que melhoram o conhecimento e o desempenho”.

Conforme Decreto nº 9.057/2017 a Educação à Distância (EaD) pode ser definida como sendo um método de ensino/aprendizagem mediada por tecnologia, onde os atores do processo não precisam estar no mesmo ambiente físico (BRASIL, 2017).

Dessa forma através do modelo Híbrido, b-learning é possível aliar, através das TICs, os momentos presenciais dos alunos na escola com atividades desenvolvidas a distância, como atividades, apresentações de trabalhos, avaliações, videoconferências, entre outras atividades.

Moran (2013) argumenta que “as tecnologias digitais móveis provocam mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizar o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporizador”.

Laboratórios de informática, Whatsapp, Google Drive, Youtube, Mooc, Moodle e Bibliotecas virtuais são exemplos de tecnologias aplicadas à educação que podem ser bastante exploradas pelos educadores pois permitem que se desenvolva

a interação e a troca de conhecimento e de aperfeiçoamento entre estes.

3 | DESAFIOS DOCENTES FRENTE ÀS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

As instituições de ensino, especialmente as de ensino básico, enfrentam dificuldades para acompanhar a evolução social. Moran (2013, pág. 12), aponta que “enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático e pouco atraente”.

As TICs estão promovendo mudanças no processo de educação, através delas as escolas têm a possibilidade de se tornar um espaço rico de ensino aprendizagem, porém apresentam-se também como um desafio na atuação docente.

O avanço no processo educacional exige que os profissionais da educação assumam um posicionamento e um perfil profissional diferente, capaz de gerir um processo que ajuda os alunos a construir seus conhecimentos, habilidades e atitudes frente ao contexto social no qual estão inseridos. Para promover as mudanças necessárias, à escola precisa de educadores curiosos, entusiasmados, abertos e que saibam motivar e dialogar (MORAN, 2013).

Estes profissionais precisam agora, além de dominar as competências pedagógicas curriculares, saber utilizar as ferramentas disponíveis e fazer delas aliadas em processo de ensino, conceitos como realidade aumentada, robótica, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), gamificação, entre outros, são novidades que estão sendo inseridas no mundo das escolas e representam a necessidade de um novo saber pedagógico do qual o professor precisa se apropriar.

Porém, boa parte dos professores ainda são muito carentes de aprofundamento nesse novo aprendizado. De acordo com pesquisa realizada pelo Centro Regional para desenvolvimento da Sociedade da informação - CETIC (2018), apenas 42% dos professores cursaram na graduação disciplina sobre o uso de tecnologias no processo de ensino aprendizagem e 66% não haviam realizado formação continuada sobre o uso de computadores e internet até o ano de 2018.

Ainda segundo pesquisa realizada através de iniciativa do movimento Todos Pela Educação (2017), sobre o que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia em sala de aula foi possível identificar, entre outros que “(...) os aspectos limitadores mais frequente para o uso de recursos tecnológicos são a falta de infraestrutura – como poucos equipamentos (66%) e velocidade insuficiente da internet (64%), (...)”. Assim, é possível verificar que, além do baixo percentual na formação continuada, soma-se a isso, que as escolas não dispõem de estruturas tecnológicas adequadas.

Importante considerarmos que, por mais moderno que seja um sistema

educacional é o professor a peça chave do processo e sem dúvida é um grande estímulo para o aluno ter aulas com um professor que sabe explorar os recursos tecnológicos, seja nas aulas presenciais ou à distância.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das pesquisas analisadas nos permite identificar que é grande à necessidade de investimentos na formação continuada para os professores que atuam nas instituições públicas de ensino no Brasil, neste aspecto, especialmente no que tange ao uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino.

Aliar as TICs ao processo de educação configura-se como um processo capaz de promover maior interação entre escola, aluno, professor e sociedade e de promover uma importante inclusão educacional no Brasil, porém devemos considerar que mais do que disponibilizar computadores e ferramentas modernas é de vital importância investir na formação docente, somente dessa forma o Estado terá condições de traçar estratégias para atingir o principal objetivo, que é a garantia de acesso à Educação e Educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CETIC.BR. **TIC Educação**. Disponível em <<https://cetic.br/tics/educacao/2018/escolas-urbanas-professores/D6C/>>. Acesso em 23/09/2019

_____. Ministério da Educação. **Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em 23/08/2019.

_____. Planalto. **Decreto N° 9.057 de 25 de maio de 2017**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 23/08/2019.

_____. Todos Pela Educação. **Tecnologia e Educação- 2017**. Disponível em <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/O-que-pensam-os-professores-brasileiros-sobre-a-tecnologia-digital-em-sala-de-aula/>>. Acesso em 22/09/2019.

LITTO, Frederic M; FORMIGA, M. (org). **Educação a distância: O Estado da Arte, volume 2**. 2ª ed. São Paulo: Pearson. Education do Brasil, 2012. 75p.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO INCENTIVO AS INTERAÇÕES SOCIAIS PARA A PREVENÇÃO E COMBATE AO *BULLYING*

Data de aceite: 11/05/2020

Oliria Maria Palitot da Costa Pessoa

Mestra em ciências da Educação pela Universidade IVY ENBER PHILOSOPHY UNIVERSITY. Professora da Rede municipal de Ensino , João Pessoa , PB.
oliriapalitot.adv@gmail.com

Fábio Ricardo Martins Pessoa

Graduado em letras pela universidade IESP .
Professor da rede Estadual de Ensino PB
fabioricmartin@gmail.com

Luana Palitot da Costa Pessoa

Graduada em Pedagogia pela UFPB
Professora da Rede Estadual de Ensino PB
Luana_palitot@hotmail.com

José Willames Pereira da Costa Filho

Bacharel em Administração pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Graduando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Pesquisador do Projeto Proletra (UFPB)

Maria Dilma Costa de Sousa

Graduada em Pedagogia pela universidade -IESP
Professora da Rede Municipal municio João Pessoa- PB
dilma.costa.sousa@gmail.com

Lucas Costa Batista

Graduado em ciências contábeis
Pelo centro universitário de ensino (UNIPE) - João Pessoa
lucascbatista@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, lançou-se um olhar para a violência na escola e, dentre essa, o *bullying* que vem preocupando os profissionais da educação, por se tratar de um problema que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. O *bullying* representa um dos grandes desafios para professores e gestores escolares. Acredita-se que tal problemática pode ser minimizada com embasamento teórico que permita a esses profissionais identificar sinais dessa violência e saber como proceder nesses caso. A opção por esse tema partiu das experiências como gestora de uma escola municipal da cidade de João Pessoa/PB. Já que é comum se presenciar práticas de bullying na referida escola. Assim, entende-se que a gestão escolar tem grande responsabilidade no que se refere ao combate a essa problemática. Assim, o presente artigo traz como objetivo principal discutir a importancia da gestão escolar na prevenção e combate ao bullying nas escolas. A metodologia se pautou por uma pesquisa bibliográfica e os principais resultados encontrados na literatura apontaram que o *bullying* é prática comum no ambiente escolar. Tal violência varia quanto ao gênero, formas de caracterização, local em que ocorre e consequências que afetam mais ou menos as vítimas. Dessa forma, conclui-se

que é necessário uma maior interferência da gestão escolar no tocante à formação pedagógica dos atores escolares, para que estes saibam identificar e prevenir nos casos de *bullying*.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Gestão escolar. Interações sociais.

ABSTRACT: In this article, we looked at violence in school and, among them, bullying that has been worrying education professionals because it is a problem that interferes directly with the teaching-learning process. Bullying is one of the great challenges for teachers and school administrators. It is believed that such a problem can be minimized with theoretical basis that allows these professionals to identify signs of this violence and to know how to proceed in these cases. The option for this theme started from the experiences as manager of a municipal school in the city of Joao Pessoa / PB. It is common to witness bullying practices in this school. Thus, it is understood that school management has a great responsibility in the fight against this problem. Thus, the main objective of this article is to discuss the importance of school management in preventing and combating bullying in schools. The methodology was based on a bibliographical research and the main results found in the literature pointed out that bullying is a common practice in the school environment. Such violence varies as to gender, characterization forms, location where it occurs and consequences that affect more or less the victims. Thus, it is concluded that a greater interference of the school management with regard to the pedagogical formation of the school actors is necessary, so that these can identify and prevent in cases of bullying.

KEYWORDS: Bullying. School management. Social Interactions.

1 | INTRODUÇÃO

O perfil da gestão escolar vem mudando, ao longo do tempo, isso deve as discussões que a educação vem travando e, nessa perspectiva, a escola se torna um espaço de debate e agenda destinados a definir os rumos políticos da nova concepção de gestão escolar que se busca alcançar. Atualmente, são inúmeros desafios que se apresentam e com vistas a um melhor desempenho da gestão escolar, uma vez que se vive um novo paradigma que exige uma formação pedagógica mais preparada para os professores e gestores de instituições de ensino.

Essa necessidade ocorre em consequência do enfrentamento de problemas que têm surgido no espaço escolar. Dentre esses problemas, certamente, o *bullying* é um desses percalços, pois tal violência pode trazer consequências desastrosas para os alunos até chegar a casos extremos, como homicídio e suicídio.

Assim, acredita-se que a gestão escolar aliada à comunidade escolar deve trabalhar para criar um ambiente harmonioso em que os alunos possam se envolver nas interações sociais visando a amizade e, sobretudo, o respeito para a construção

de estratégias que favorecem o processo de socialização e aprendizagem. É importante destacar que as interações sociais na escola dão conta das habilidades sociais, da competência social e desempenho social. Tais interações sociais são inerentes ao ser humano, isto é, ocorrem de forma natural e espontânea na vida das pessoas, porém elas precisam ser aprimoradas nos diversos contextos, como por exemplo, na escola, na família na igreja, entre outros. Entretanto, é importante lembrar que nos processos sociais, os indivíduos possuem participação ativa influenciada pelas práticas e vivências experiências.

Diante do exposto, este artigo traz como problema de pesquisa a seguinte indagação: Será que uma gestão escolar pode favorecer as relações sociais e combater o bullying? Assim, o artigo se justifica por entendermos que a gestão escolar pode ser de grande importância para viabilizar as relações sócias na prevenção e combate ao *bullying* nas escolas. Assim, esperamos contribuir com a comunidade acadêmica na discussão desse tema. Para realização da nossa pesquisa elegemos como objetivo geral: discutir a importância da gestão escolar na prevenção e combate ao bullying nas escolas.

No tocante a metodologia, este artigo se constitui por uma pesquisa bibliográfica. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos.

2 | A IMPOTÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

O debate político que marcou a década de 1990. Mudanças na legislação com Constituição de 1988 e PNE de 2001 e LDB de 1996. E compromissos assumidos nas conferências, acordos com Banco Mundial no contexto da transição as formulações em torno da gestão estavam centradas no eixo político, a partir da década de 1990. Observa-se a substituição desse eixo pela ênfase no discurso da reestruturação produtiva e passa a ser defendida numa perspectiva gerencial.

Nesse contexto da gestão empresarial emerge como sinônimo de dinamicidade e eficiência dentro do espaço escolar. Nesse período, o sistema educacional apresentou como seu principal traço a racionalidade administrativa, como paradigma na tentativa de modernização administrativa do aparato público (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). No final da década de 90, início dos anos 2000, um novo cenário se desenhou, embasado na expectativa de construção de uma democracia participativa, necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social. Na esteira de transição, a reforma educacional substituiu o modelo centralizado de planejamento por um modelo novo de gestão do ensino público, indicando uma

forma mais flexível e participativa.

O gestor passa a ser visto como um sujeito chave no processo de organização do trabalho pedagógico. O trabalho coletivo e a autonomia são práticas indispensáveis à gestão, cabendo ao diretor, como organizador do trabalho escolar, propor, escutar e mediar a formação e a concretização das metas que a escola deseja alcançar. E nos moldes do Plano de Desenvolvimento da Escola necessita de um gestor a frente dos trabalhos com liderança.

Para que haja mudança da escola, encontra-se o emprego do termo gestão, compreendido por Luck como:

o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação de um projeto político-pedagógico, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LUCK, 2010, p. 12)

Ainda, segundo Luck (2006), a gestão escolar envolve duas áreas: a de organização que agrupa quatro dimensões (a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional; o planejamento; o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola e a gestão de seus resultados); e a dimensão de implementação que engloba: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão do clima e cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

Nesse contexto, tem-se as interações sociais que se dão de forma natural e espontânea entre as pessoas, entretanto, tais relações precisam ser aprimoradas para que a convivência em sociedade seja a mais harmoniosa possível, é importante destacar que as interações sociais ocorrem em diversos contextos, na escola, na família na igreja e dentre outros ambientes. Ou seja, elas estão presentes “nos processos sociais e as pessoas possuem participação ativa influenciada pelas práticas e vivências” (DIAS, 2013. p.58). Compreende-se que a escola se constitui em um excelente espaço para trabalhar as relações sociais e que isso pode ser realizado a partir de uma gestão escolar que favoreça tais relações.

Durante as interações sociais, ocorrem: tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa, estes sentimentos podem ser aperfeiçoados e mantida no decorrer da vida, ou seja, mesmo sendo estes sentimentos inerentes ao ser humano, podem ocorrer alterações resultantes da experiência (OTTA; RIBEIRO; BUSSAB, 2003). Dessa forma há várias formas de se trabalhar as emoções, como por exemplo, o teatro, a dança, o esporte entre outros que podem favorecer uma interação social de forma mais direta e mais prazerosa, pois viabiliza o lúdico.

Assim, interações sociais no que se refere ao sócio histórica podem fazer com que se pense um ser humano que está sempre pronto para mudar, ou seja, em constante construção e transformação em decorrência das interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais. É importante lembrar que interações têm relação muitas vezes à formação do ser humano, assim, pode se dizer que a escola se constitui em um excelente espaço para se trabalhar essas interações. Pois esta instituição é por natureza um espaço de desenvolvimento das habilidades sociais, e na escola que os alunos refletem sobre sua imagem e ações perante a um determinado grupo, que independente de suas escolhas, está inserido (DEL PRETE, 2011).

Nessa perspectiva, Araújo (2010) destaca que a participação dos agentes sociais se constitui em uma das principais características do que chama de nova gestão escolar. Assim, tal gestão está pautada no argumento que se fundamenta em um movimento de modernização que tem por objetivo alterar o sistema educacional.

Como já foi mencionado antes, a escola se constitui em espaço privilegiado no sentido de desenvolver habilidades sociais, uma vez que a aprendizagem é um processo de construção social muito influenciada pelo meio, e o modo como ocorrem as relações interpessoais podem repercutir diretamente na aquisição do conhecimento (DEL PRETE, 2011; DIAS, 2013). É importante destacar que o ambiente tanto pode proporcionar tal desenvolvimento quanto inibidor, entretanto cabe a gestão escolar proporcionar as habilidades que os alunos precisam para viverem de forma harmoniosa em sociedade.

Vale ressaltar que não se deve pensar apenas no desenvolvimento das habilidades dos alunos, neste contexto é importante entrar também o aprimoramento das competências sociais, sobretudo, da gestão e dos professores, e de todos que compõem a escola. Ainda há o que se considera habilidades pró-sociais, estas habilidades são mais valorizadas pela classe de professores em detrimento das habilidades assertivas e de enfretamento (DEL PRETE, 2011).

Assim, a gestão escolar juntamente com os professores deve promover dinâmicas de grupos que também pode ser desenvolvida para trabalhar as relações sociais. Para isso, só precisa de muita criatividade e boa vontade para desenvolvimento dessas atividades, as quais não necessitando de muitos recursos materiais, para realização. As dinâmicas de grupo contribuem expressivamente para se trabalhar e mudar atitudes e comportamentos individuais e grupais que sejam consideradas inadequadas. Para que isso ocorra é preciso que se tenha metodológicos bem definidas que possibilitem um entender com mais clareza e movimento teórico sobre sua prática, pois é necessário vincular teoria e prática para dar significado e sentido ao seu fazer, ou seja, dinâmica de grupo tem que ter objetivo, não é só fazer por fazer (BEAUCLAIR, 2007).

Portanto, acredita-se que as dinâmicas de grupo, na maioria das vezes, são muito divertidas e atrativas fazendo com que os alunos se interessem em participar. Normalmente, os alunos aceitam bem tais atividades. É nesse sentido a gestão e os professores tenham a perspicácia de tornar esse momento em momento de aprendizado.

3 | ARTES COMO ALTERNATIVA PARA TRABALHAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR/ BULLYING

O fenômeno da violência tema de discussão no campo acadêmico e científico, na mídia, no meio político e na sociedade em geral, tem sido um dos maiores entraves na conquista dos direitos humanos, pois a violência seja de qual tipo for está na maioria das vezes atrelada ao sistema socioeconômico, político e cultural de cada sociedade. Entender as sociedades e suas distintas culturas, também é entender a violência e suas implicações na vida de cada cidadão.

Para Debarbieux (2002, p.93) afirma que esse “fenômeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares. Ela depende de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares onde ela toma sentido”.

Diante de tanta violência é preciso que a escola busque alternativa e uma delas é justamente o desenvolvimento da arte na sala de aula, essa arte pode ser viabilizada por meio do teatro, assim podemos observar na citação abaixo:

Deve desenvolver não apenas sua competência pedagógica como também sua competência artística. Além de saber estimular o aprendizado do fazer teatral em iniciantes, dominando abordagem metodológica que permita a socialização dessa linguagem, o professor necessita praticar e refletir procedimentos de elaboração do discurso cênico que permitam a participação criativa e crítica dos seus alunos. (...) se entendemos que a elaboração do discurso cênico deve acontecer de forma coletiva com os participantes podendo colaborar efetivamente nas decisões relativas à dramaturgia, surge a preocupação de articular o seu posicionamento artístico com os desejos estéticos do grupo (MARTINS, 2003:42-43).

Compreende-se que o professor ao desenvolver a competência artística está de certa forma trabalhando a sensibilidade e conseqüentemente afastando os alunos da violência.

Segundo Pinheiro (2007) um dos maiores problemas para entender as ações consideradas violentas é a “imprecisão de seus contornos semânticos”. Para ele as principais razões que justificam tal atitude são as:

[...] de caráter mais psicológico, é que elas são assim denominadas, com frequência, muito mais pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas do que por razões objetivas consistentes.

[...] de caráter mais filosófico, é a dificuldade de encontrar um princípio nacional que explique essas ações, particularmente sob o impacto emocional dos seus efeitos.

[...] de caráter mais antropológico, é que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, tornando-os a expressão máxima da desumanidade, rebaixando-os, equivocadamente, ao nível da animalidade, mundo onde não há lugar para a violência por não existir nele liberdade, intencionalidade, nem consciência (PINHEIRO, 2007 p.2).

Na concepção desse autor “violência pode ser entendida como a aplicação de uma força excessiva a algo ou a alguém” enquanto que “agressão seria a violência dirigida contra alguém com o propósito de causar-lhe dano”.

Para Pinheiro (2007) esse conceito, a violência na escola se manifesta de diversos modos, por agressões físicas, uso de armas e de forma mais sutil às vezes até difícil de ser identificada e classificada, uma vez que ela envolve aspectos heterogêneos e é decorrente de contextos diversos. Entretanto, acredita-se que o trabalho com as Artes de um modo geral pode ser um fator bastante favorável na prevenção e combate à essa violência.

Infelizmente, na maioria das escolas da rede pública, e muitas da rede particular a arte ainda é vista como sub disciplina, ou seja, ainda não tem a importância que deve ter, por isso fica difícil se trabalhar o teatro como meio de combate a violência, algumas nem dispõem de espaço físico para ensaios. A esse respeito:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui.(...) O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997:58).

Essa falta de privilégio em relação às artes já vem mudando, mas ainda é preciso uma atenção maior para essa estratégia. Segundo Abramovay e Rua (2002), a violência pode estar associada a fatores como, gênero, etnia, situação familiar, além de fatores externos que pode ser por descontentamento e frustração com o local onde estudam, ou ainda com a gestão escolar, com os professores e isto pode ocasionar a exclusão social. As autoras alertam para o local onde as escolas se encontram em relação à violência, seus arredores, seu contexto, tudo isso pode contribuir para uma maior ou menor incidência de violência escolar. Assim, o teatro é um excelente meio para se trabalhar a diversidade e combater a violência na escola.

Conforme Debarbieux (2002), quando se analisa a violência no contexto escolar é necessário se que se dê voz às vítimas, e um meio propício para isso é o teatro, porque em muitas situações pode haver abuso de poder e em alguns casos a violência pode até passar despercebida, então em uma situação de representação isso é mais fácil de ser percebido e conseqüentemente combatido antes de originar

prejuízos maiores daqueles considerados muito violentos. O depoimento de vítimas pode explicar fatos e percepções que a primeira vista não se caracterizam como expressões violentas e das punições previstas no Código Penal ou no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Conforme Sposito (1998), a violência na escola, pode ser consequência de fatores como racismo, intolerância e divergências no campo político, religioso e cultura. A autora define a violência como todo ato que implica a ruptura de umnexo social pelo uso da força.

Em relação ao conflito e a violência, Chrispino e Chrispino (2002), asseveram que a educação está passando por um processo de grandes transformações com consequências para suas origens e percepções no que diz respeito à educação tradicional. Nesse sentido de educação tradicional, observa-se que o teatro não tem muito espaço.

Em um primeiro momento ocorreu à mudança na metodologia da escola, uma vez que antes ela destinava-se apenas à transmissão de conhecimentos, de maneira sistematizada e organizada. Depois ocorreu outra mudança com o começo do ensino público. Por último, Brunner fala da mudança educacional que é decorrente da informatização do ensino. Em relação ao Brasil ainda não há um atraso neste aspecto da informatização.

Chrispino e Chrispino (2002), sugerem um projeto de convivência que se baseie na negociação de conflitos a fim de resolver questões de violência na escola. Neste contexto pode se observar que quando a escola trata seus alunos de forma homogênea, seguindo modelos pré-estabelecidos em relação ao comportamento e com práticas pedagógicas negativas que não valorizam a heterogeneidade de ideias e o ponto de vista de seus alunos, está coibindo a expressão natural de conflitos. Pois as diferenças individuais devem servir de oportunidades para o enriquecimento tanto em relação aos conhecimentos quanto na convivência social.

Estes conflitos podem ter como consequência a violência por meio de agressões verbais, destruição, depredação, silêncio e, em alguns casos esta violência pode se manifestar até pela indiferença.

Assim, Guimarães (1996) contribui para este raciocínio ao afirmar que, quanto mais a escola nega a heterogeneidade mais estará contribuindo para o processo de unificação e por conseguinte estará correndo o risco de sofrer com ações violentas no ambiente escolar. Diante disso fica clara a importância de a escola procurar resolver estes conflitos que existe no âmbito social e valoriza a negociação, assim ela estará favorecendo a cultura de paz entre os sujeitos que fazem parte dela trabalhando para que não ocorra o *bullying* no espaço escolar.

Portanto, observa-se que quando se respeita às individualidades entre os sujeitos valorizando suas ideias, isto pode facilitar a convivência entre gestores,

professores, alunos e toda comunidade escolar, contribuindo para que haja êxito no momento de administrar os conflitos internos e externos.

Os conflitos podem ser vistos como algo próprio do ser humano e podem ser positivos, quando dão a oportunidade de as pessoas se expressarem de forma livre, expondo ideias e respeitando as das outras pessoas. As pessoas que expõem ideias contrárias em certos aspectos podem concordar em outros. Sendo assim isto pode contribuir para o enriquecimento salutar das convivências, em concordâncias, discordâncias e alianças (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

No que diz respeito às decisões a gestão escolar tomam, percebe-se que elas estão ligadas à interação entre pessoas. E sendo assim, é papel da referida gestão conduzir estes processos que são constituídos de etapas, de tarefas para serem cumpridas, tendo como objetivo o resultado final. Desta forma para que estas decisões funcionem, passa-se por um ou vários processos em que algumas situações são transformadas ou mantidas.

3.1 O *bullying* e a escola é preciso encontrar alternativas

A escola tem papel fundamental na formação do indivíduo e o compromisso de propiciar ações para favorecer relações sociais. Neste contexto, a educação em geral tem a função de possibilitar e de oferecer alternativas para que as pessoas convivam bem dentro a sociedade. A escola é um ambiente permeado por relações sociais, mas também é um campo de conflito.

Nesse sentido, a escola deve procurar construir um espaço ideal para a construção de uma sociedade sadia. Nesse contexto, essa instituição pode se valer de alternativas viáveis para trabalhar essas relações, pois infelizmente, hoje, a escola se constitui em local, na maioria das vezes, cheio de problemas que são reflexos da sociedade desenterrada. O uso de drogas é um problema que vem afetando tal instituição de forma significativa, então, vê-se na arte, um fio norteador para minimizar tantos problemas existentes no contexto escolar.

Dentre esses problemas, encontra-se o *bullying* que, ultimamente, tem sido objeto de muitas pesquisas e vem preocupando a sociedade particularmente a escolar, uma vez que os casos de *bullying* têm aumentado significativamente. Por isso, a importância de desenvolver ações a fim de minimizar essa violência que ocorre na escola, assim o desenvolvimento de projetos por meio da arte, com a formação de grupos de teatro, dança e esportes pode favorecer o lado sensível dos alunos e contribuir para a união deles, fazendo com que as relações sociais fluam de forma positiva.

Nesse sentido, tem-se a cooperação e a competição que podem representar interesse pessoal e desempenham papel específico nos processos de desenvolvimento humano, pontuado por construções e desconstruções necessárias. Assim, essa

cooperação pode perfeitamente ser realizada através do teatro favorecendo dessa forma o combate a violência escolar tanto com as atividades cooperativas quanto competitivas, as quais podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo no ambiente escolar com a finalidade de combater a violência escolar.

Bourdieu (1989), afirma que é preciso uma reflexão em relação aos mecanismos que conduzem a formação intelectual de cada sujeito. Para, a partir dessa questão se fazer uma análise a fim de se entender além dos limites da violência física nestas relações de poder não se estabelecem apenas a violência física, elas ainda podem provocar maus tratos mentais e psíquicos criando uma relação de poder que pode ser até mais intensa do que a força física.

Seguindo esta perspectiva, os alunos em muitos casos, os alunos não têm na família noções de boas relações sociais, isso é reproduzido na escola, o que faz com que eles pratiquem e sofram o preconceito na escola acabando por serem excluídos da interação social com os outros alunos, o que prejudica o desenvolvimento deles, bem como, a aprendizagem dos mesmos e isso acabam caracterizando a inclusão excludente. A escola precisa possibilitar o contato dos alunos de forma natural.

Percebe-se que o *bullying* está intimamente ligado aos processos escolares, afetando-o diretamente, isso porque o ambiente escolar favorece e se torna condutor do desenvolvimento, portanto, este tornando - se para o aluno um lugar de infelicidade, ele perde o interesse de estar ali, prejudicando a aprendizagem, podendo culminar na evasão escolar (ARROIO; ZANUNCINI; BATISTA, 2012, p.6).

Muitas vezes as consequências de atitudes antissociais fazem com os alunos não se sintam pertencentes aquele espaço e por isso muitas vezes desistem de estudar gerando a evasão escolar. Para evitar que isso aconteça, é preciso que esses alunos se sintam incluídos na escola e o teatro traz justamente essa possibilidade, a fim de que a escola seja inclusiva e assim preste mais atenção aos seus alunos, dessa forma é possível perceber quando os alunos prováveis alterações psiquiátricas, e se a escola já trabalha com programas de prevenção ao bullying intensificar as ações (BOURDIEU, 1989).

Alguns sinais de que a pessoa esteja sendo vítima de bullying são: alterações no sono, dor de cabeça, dor estômago, desmaios, vômitos, alterações visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, tentativas de suicídio, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, medo sem causa aparente, não querer ir à escola, demonstrações de tristeza, insegurança por estar na escola, mau rendimento escolar, atos deliberados de autoagressão (NETO, 2005, p. 169).

Estes sintomas deixam clara a necessidade de um acompanhamento mais sério por parte de um profissional da saúde, é importante que este acompanhamento seja logo após os primeiros sinais que a pessoa esteja sendo vítima de bullying, pois assim, fica mais fácil superar o problema.

É comum em sala de aula algumas divergências e até conflitos, cabe ao professor identificar até que ponto estes conflitos são normais.

Conforme afirma Fante (2005).

Caso exista na classe um agressor em potencial ou vários deles seu comportamento agressivo influenciará nas atividades dos alunos promovendo interações ásperas, veementes violentas. Devido ao temperamento irritadiço do agressor e sua acentuada necessidade de ameaçar, dominar, subjugar os outros de forma impositiva pelo uso da força. Um dos fatores de maior relevância em relação às relações de poder construídas dentro da sala de aula nos remete ao constrangimento e a violência causada nas vítimas. A escolha destas exige a análise uma série de características que são levadas em consideração para determinar se o indivíduo é uma vítima em potencial: Em geral, não dispõe de recursos, status ou habilidades para reagir ou cessar o *Bullying*. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Tem poucos amigos, é passivo, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua autoestima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos (p.48).

De acordo com Fante e Pedra (2008) as vítimas de *bullying* podem ter consequências irreversíveis, e estas implicações se manifestar a curto ou longo prazo ocasionando várias dificuldades que afetam o desenvolvimento escolar, além do social e emocional. Estes últimos podem levar à depressão e baixa autoestima.

Em muitos casos os professores ainda não sabem o que fazer em relação ao *bullying*, deixando que os próprios alunos resolvam seus conflitos e às vezes não é um simples conflito, uma situação aparentemente inofensiva pode evoluir para uma violência e conseqüentemente o *bullying*. Muitas vítimas podem se sentir culpada com determinada situação e por isso ficam em silêncio dentro da escola em relação aos professores e em casa em relação aos pais.

Um dos grandes problemas presentes na sociedade atual é a falta de uma estrutura familiar capaz de proporcionar um ambiente seguro e confortável para que as crianças e adolescentes se desenvolvam de forma saudável. Fante (2005) afirma que é no ambiente familiar que a criança deve ter as primeiras noções de respeito, valorizando as diferenças individuais, no sentido de não desenvolver hábitos violentos. O ambiente familiar também é propício para que a criança aprenda a lidar com seus próprios sentimentos, emoções e com conflitos surgidos nas relações interpessoais, ou seja, é nesse contexto que a criança precisa aprender a se defender e se superar, desenvolvendo valores que a estruturam psicologicamente para enfrentar de forma equilibrada situações adversas na sociedade.

Diante disso, pode se dizer que uma boa formação na estrutura familiar pode ser um fator importante para se evitar causas do *bullying* na escola e conseqüentemente os danos ocasionados por esta violência fora da escola, pois as sequelas do *bullying* não se manifestam apenas na escola nem na família elas podem se repetir em toda sociedade, bem como em relacionamentos futuros como relações de trabalho e até em casamentos (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007). Portanto, *bullying* não

somente prejudica no presente, ele traz grandes prejuízos no decorrer da vida das vítimas.

Diante dessas observações em relação às relações sociais na escola, pode-se dizer que o teatro é um meio possível e viável para se trabalhar tais relações no sentido de sensibilizar os alunos no que se refere ao respeito ao outro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, algumas questões ficaram bem claras, como por exemplo, a importância da gestão escolar para favorecer as interações sociais na prevenção e combate ao *bullying* e demais tipos de violência na escola.

Conclui-se que diante de um ambiente harmonioso fica mais fácil envolver os alunos nas interações sociais e certamente nessa área do conhecimento, ou seja, as artes de um modo geral poderão contribuir significativamente com a construção de estratégias que favorecem o processo de socialização e aprendizagem e neste caso, o teatro é um excelente aliado para fazer a interação entre os alunos, além disso, pode aproximar os alunos dos professores.

Vale ressaltar que as interações sociais, na escola, dão conta das habilidades sociais, da competência social e desempenho social. Tais interações sociais são inerentes ao ser humano, isto é, ocorrem de forma natural e espontânea na vida das pessoas, porém elas precisam ser aprimoradas nos diversos contextos, como por exemplo, na escola, na família na igreja, entre outros. Entretanto, é importante lembrar que nos processos sociais, os indivíduos possuem participação ativa influenciada pelas práticas e vivências experiências e tais interações devem ser norteadas por uma gestão escolar que favoreça isso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília/DF, 2002.

ARAÚJO, M. A. D. Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. **Ciclo De Palestra Organizado Pela Escola De Governo Do RN**, 1, 2010. Anais ... Natal: Searh, 2010.

ARROIO, S. P; ZANUNCINI, I; BATISTA, D. A. **A Dinâmica do Bullying na Educação Inclusiva**. Curitiba: Faculdade Bagozzi, 2012.

BEAUCLAIR, J. **Para entender Psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros**. Editora WAK, Rio de Janeiro, 2006, (Segunda edição 2007, no prelo).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.

CHRISPINO, A; CHRISPINO, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo/SP: Editora Biruta, 2002.

- DEBARBIEUX, E. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DELL PRETTE, A; DELL PRETTE, Z A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 9.ed – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- DIAS, J. R. A. **Culturas escolares e adolescentes; Imagem corporal e relações sociais**. 2013. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos. 2013.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed., Campinas: Verus, 2005.
- FANTE, C; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GUIMARÃES, Á.M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas/SP: Editora: Autores Associados, 1996.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUCK, H. **Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MARTINS, M. B. **O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN**. In: Visões da ilha: Apointamentos sobre teatro e educação. São Luís, 2003.
- MIDDELTON-MOZ, J; ZAWADSKI, M. L. **Bullying: estratégias de sobrevivências para crianças e adultos**. Porto Alegre/RS: Artmed. 2007.
- NETO, A. A. L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- OTTA, E., RIBEIRO, F. L; BUSSAB, V. S. R. Inato versus adquirido: A persistência da dicotomia. **Revista de Ciências Humanas**, 2003.
- PINHEIRO, Fernanda Martins França. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cad. Pesquisa**. v 39, n, 138, 2007.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 1998.

POTENCIAL DE FITORREMEDIAÇÃO DO AZEVÉM E CORNICHÃO EM SOLOS CONTAMINADOS COM IMAZAPIR + IMAZAPIQUE

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 04/02/2020

Beatriz Wardzinski Barbosa

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

<http://lattes.cnpq.br/3663444795827659>

Kellyn Klein

Universidade Federal do Pampa
São Gabriel – RS

<http://lattes.cnpq.br/5452320002747647>

Mirla Andrade Weber

Universidade Federal do Pampa
São Gabriel – RS

<http://lattes.cnpq.br/2256892090251117>

RESUMO: O uso excessivo de agrotóxicos na agricultura está ocasionando impactos negativos ao meio ambiente. A utilização exclusiva dos herbicidas do grupo químico das imidazolinonas no sistema Clearfield®, utilizado em larga escala no Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul, para combater a erva daninha arroz-vermelho na cultura do arroz irrigado, pode causar problemas em culturas sensíveis através de seu efeito residual no solo (*carryover*). Essas substâncias podem causar impactos difíceis de serem previstos por conta da complexidade

das relações entre contaminante/solo, além de serem facilmente lixiviados para as águas subterrâneas e superficiais. A fitorremediação é uma técnica que utiliza plantas na degradação, extração, estabilização, metabolização e/ou compartimentalização do poluente no solo. O objetivo deste trabalho é comparar o potencial fitorremediador do azevém (*Lolium multiflorum*) e do cornichão (*Lotus corniculatus*) em solos contaminados com imazapir + imazapique. O experimento foi conduzido em delineamento inteiramente casualizado com 5 repetições, em casa de vegetação com irrigação diária. Foram avaliadas as interações entre os fatores: uso do solo (mata nativa e lavoura), dose de imazapir + imazapique aplicado em pré-emergência (0 g ha⁻¹, 100 g ha⁻¹ e 200 g ha⁻¹) e planta (azevém e cornichão). Os resultados demonstraram que o solo de mata nativa teve maior produção de massa seca da parte aérea nas duas espécies testadas, sendo que, neste solo, o cornichão teve maior tolerância e potencial de fitorremediação do imazapir + imazapique. O solo de mata nativa teve maior produção de massa seca em todas as doses testadas, quando comparado ao solo de lavoura. O tratamento sem aplicação de imazapir + imazapique (0 g ha⁻¹), no solo de mata nativa, teve maior produção de massa seca em comparação às doses 100 e 200 g ha-

1. Assim, em solos com alto teor de matéria orgânica, o cornichão tem maior potencial de fitorremediação do imazapir + imazapique.

PALAVRAS-CHAVE: Biorremediação do solo, arroz irrigado, herbicida, imidazolinona.

PHYTOREMEDIATION POTENTIAL OF *Lolium multiflorum* AND *Lotus corniculatus* IN SOIL CONTAMINATED WITH IMAZAPYR + IMAZAPIC

ABSTRACT: The excessive use of pesticides in agriculture is causing negative impacts on the environment. The exclusive use of herbicides from the chemical group of imidazolinones in the Clearfield® system, used on a large scale in Brazil, mainly in the state of Rio Grande do Sul, to combat weedy red rice in irrigated rice culture, can cause problems in sensitive crops through its residual effect on the soil (*carryover*). These substances can cause impacts that are difficult to predict due to the complexity of the relationships between contaminant/soil, in addition to being easily leached into groundwater and surface water. Phytoremediation is a technique that uses plants in the degradation, extraction, stabilization, metabolization and/or compartmentalization of the pollutant in the soil. The objective of this work is to compare the phytoremediation potential of *Lolium multiflorum* and *Lotus corniculatus* in soils contaminated with imazapyr + imazapic. The experiment was conducted in a completely randomized design with 5 replications, in a greenhouse with daily irrigation. Were evaluated the interactions of the factors: soil use (native forest and tillage), dose of imazapyr + imazapic applied in pre-emergence (0 g ha⁻¹, 100 g ha⁻¹ and 200 g ha⁻¹) and plant (*L. multiflorum* and *L. corniculatus*). The results showed that the native forest soil had greater production of dry matter of the aerial part in the two tested species and, in this soil, *L. corniculatus* had greater tolerance and phytoremediation potential of imazapyr + imazapic. The native forest soil had higher dry mass production in all tested doses, when compared to the tillage soil. The treatment without application of imazapyr + imazapic (0 g ha⁻¹) in the native forest soil, had a higher production of dry mass, compared to doses 100 and 200 g ha⁻¹. Thus, *L. corniculatus*, in soils with a high content of organic matter, has a greater potential of phytoremediation of imazapyr + imazapic.

KEYWORDS: Soil bioremediation, irrigated rice, herbicide, imidazolinone.

1 | INTRODUÇÃO

Os herbicidas são utilizados na agricultura para o controle de plantas, especialmente de ervas daninhas. A maioria deles são biodegradáveis e possuem toxicidade baixa em mamíferos. Porém, alguns são altamente tóxicos para os peixes e a fauna edáfica, além de poderem apresentar efeitos indesejáveis à vegetação aquática (BRADY & WEIL, 2013). Pesquisas ecotoxicológicas comprovaram nos últimos anos que as substâncias ativas de herbicidas presentes na água e no solo

são, mesmo em pequenas quantidades, fitotóxicas (PIOTROWICZ-CIEŚLAK & ADOMAS, 2012). Além do uso excessivo de agroquímicos, o intenso uso do solo e a aplicação de técnicas convencionais de manejo ajudam a piorar os impactos negativos ao meio ambiente.

O sistema Clearfield® utiliza genótipos de arroz resistentes aos herbicidas do grupo químico das imidazolinonas para o controle do arroz-vermelho (*Oryza sativa*) em cultivos de arroz irrigado. O arroz comercial e o arroz-vermelho fazem parte da mesma família e espécie. Assim, suas características morfofisiológicas e bioquímicas são similares, o que impede o uso de herbicidas convencionais sob o risco de danos à produtividade (GALON et al., 2014; PINTO et al., 2009). O estado do Rio Grande do Sul possui mais de 70% de sua área cultivada coberta com variedades Clearfield® (MAGALHÃES JR et al., 2017).

O uso descontrolado dos agrotóxicos na agricultura é insustentável à longo prazo (SANTOS & GLASS, 2018). Dessa maneira, faz-se necessário o emprego de técnicas de recuperação das áreas degradadas e, entre elas, incluem-se as de biorremediação – a qual é realizada, como o próprio nome sugere, pelo emprego de seres vivos, geralmente microrganismos ou plantas, na degradação de contaminantes orgânicos ou inorgânicos.

A fitorremediação é o potencial de resistência que algumas espécies vegetais apresentam a determinados herbicidas, podendo também realizar a sua degradação sem sofrer com os efeitos negativos. Dessa maneira, elas podem ajudar a reduzir a contaminação do solo e da água através da remoção, imobilização ou transformação do contaminante em uma forma menos tóxica ou que não ofereça perigo ao meio ambiente. Dentre os mecanismos que elas utilizam no processo de remediação, podem ser citados a fitoextração, fitodegradação, fitovolatilização, rizofiltração, fitoestimulação/rizodegradação e fitoestabilização. Além disso, o uso de plantas na remoção de contaminantes, auxilia na recuperação e conservação da estrutura física do solo, reposição e ciclagem de nutrientes, além da incorporação de matéria orgânica, mostrando-se como uma prática sustentável tanto na agricultura como na recuperação de áreas degradadas.

A identificação das espécies que são tolerantes a determinados tipos de contaminantes é feita através da avaliação da taxa de emergência e/ou produção de biomassa da planta em doses crescentes do contaminante no solo. Essa técnica, conhecida como *screening*, pode identificar quais espécies possuem potencial para a fitorremediação, considerando que nem todas as plantas conseguem sobreviver em ambientes contaminados.

A mistura formulada do imazapir + imazapique, utilizada neste trabalho, possui alta persistência no solo, podendo permanecer por até dois anos após a aplicação (RENNER et al., 1998) e, conseqüentemente, podendo causar problemas ambientais

por seu efeito residual no solo, na água, nos organismos não-alvo, acumular-se na cadeia trófica (MALADÃO et al., 2013) e fitointoxicar plantas sensíveis (*carryover*) cultivadas em sucessão ou rotação (MARCHESAN et al., 2010; MANCUSO et al., 2011; SOUTO et al., 2013).

Em estudo para avaliar o potencial de fitorremediação de espécies vegetais, Souto et al. (2015) demonstrou que a soja, o azevém e o cornichão foram as espécies com maior capacidade de remediação (doses até 4.000 mL ha⁻¹) em solo contaminado imazetapir + imazapique, devido à sua boa adaptação a ambientes hidromórficos, como é o caso das culturas de arroz irrigado. Em outro trabalho, Souto et al. (2013) demonstrou que a soja, feijão-de-porco, mucuna-preta, cornichão, azevém e ervilhaca apresentaram média de 94% de degradação do imazetapir + imazapique (doses de 250 e 500 mL ha⁻¹).

Em vista do exposto, o presente trabalho tem como objetivo comparar o potencial de fitorremediação do azevém e do cornichão em solos contaminados com imazapir + imazapique.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

O experimento foi realizado no período de março a maio de 2017 na casa de vegetação da Universidade Federal do Pampa, Campus São Gabriel, utilizando amostras de solo classificado como Planossolo Háplico (SANTOS et al., 2018), coletado na camada de 0,00-0,20 m em área de mata nativa (várzea) e de lavoura de arroz irrigado. Os teores de carbono orgânico total e a granulometria do solo são apresentados na Tabela 1.

	Mata nativa			Lavoura		
<i>COT (g kg⁻¹)</i>	40,62			19,43		
<i>Camada (m)</i>	<i>Areia</i>	<i>Silte</i>	<i>Argila</i>	<i>Areia</i>	<i>Silte</i>	<i>Argila</i>
	<i>(g kg⁻¹)</i>					
0,00-0,05	210	637	153	230	563	207
0,05-0,10	256	473	271	234	503	262
0,10-0,15	243	510	247	272	521	207
0,15-0,20	238	501	261	239	556	205

Tabela 1 - Carbono orgânico total (COT) (g kg⁻¹) e granulometria dos solos de mata nativa e lavoura nas camadas de 0,00-0,20 m

Fonte: França (2014).

Após a coleta, o solo foi seco à sombra por 10 dias e peneirado em malha de 2 mm. As espécies hibernais azevém (*Lolium multiflorum*) e cornichão (*Lotus*

corniculatus) foram cultivadas em sacos plásticos preenchidos com 2,5 Kg de solo, com irrigação diária.

O experimento foi conduzido em delineamento inteiramente casualizado, com 5 repetições. Foram avaliadas as interações entre os fatores: uso do solo (mata nativa e lavoura), dose de imazapir + imazapique (Kifix®) aplicado em pré-emergência (0 g ha⁻¹, 100 g ha⁻¹ e 200 g ha⁻¹) e espécie de planta (azevém e cornichão).

Dois dias após a aplicação do herbicida, foram semeadas 0,45 g de azevém e 0,65 g de cornichão em cada saco plástico. Foram realizados dois desbastes: 9 e 16 dias após a emergência. As partes aéreas das plantas foram coletadas 75 dias após a emergência e secas em estufa a 65 ° C por 3 dias até peso constante para a quantificação de matéria seca.

A interação entre os fatores foi avaliada pela análise de variância ($p \leq 0,05$). Nos casos em que houve efeito de interação, as médias foram comparadas pelo teste de Tukey ($p \leq 0,05$).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise de variância para a produção de matéria seca da parte aérea das espécies testadas (Tabela 2) demonstraram que o uso do delineamento fatorial apresentou diferença significativa entre os tratamentos, havendo interação dupla entre Uso do solo x Planta e Uso do solo x Dose.

FV	GL	SQ	QM	F
Uso do solo (S)	1	10,43	10,43	62,86 **
Planta (P)	1	0,06	0,06	0,34 ns
Dose (D)	2	1,95	0,98	5,88 **
Int. SxP	1	0,86	0,86	5,19 *
Int. SxD	2	1,41	0,71	4,25 *
Int. PxD	2	0,65	0,33	1,96 ns
Int. SxPxD	2	0,19	0,09	0,56 ns
Tratamentos	11	15,55	1,41	8,52 **
Resíduo	48	7,97	0,17	
Total	59	23,52		

Tabela 2 - Análise de variância da produção de matéria seca da parte aérea (g) do azevém e cornichão

* = Significativo pelo teste de Tukey (5%); ** = significativo pelo teste de Tukey (1%); ns = não significativo pelo teste de Tukey (5%). Fonte: Barbosa (2017).

Quanto à interação Uso do solo x Planta (Tabela 3), a mata nativa apresentou um crescimento médio superior ao solo de lavoura: o cornichão e o azevém produziram 67,7 e 46,9% a mais de massa seca, respectivamente. Além disso, o cornichão

quando cultivado em mata nativa, apresentou um crescimento médio significativo 19% maior do que o azevém. Este resultado pode indicar uma maior tolerância e maior potencial de fitorremediação do cornichão em solos contaminados com imazapir + imazetapir.

Uso do solo	Planta	
	<i>Cornichão</i>	<i>Azevém</i>
<i>MN</i>	1,58 aA	1,28 aB
<i>LA</i>	0,51 bA	0,68 bA

Tabela 3 - Médias de produção de matéria seca da parte aérea (g) na interação entre uso do solo (mata nativa e lavoura) e planta (azevém e cornichão)

Médias seguidas da mesma letra não diferem entre si pelo teste de Tukey (5%). Letras minúsculas na vertical e maiúsculas na horizontal. MN = mata nativa; LA = lavoura. Fonte: Barbosa (2017).

Em relação à interação entre Uso do solo x Dose (Tabela 4), o solo de mata nativa, quando comparado com a lavoura, apresentou maior crescimento médio em todas as doses testadas. Provavelmente o solo de lavoura apresentou menor produção de massa seca da parte aérea na presença do imazapir + imazapique, pois as propriedades do solo como o pH, umidade, textura, fertilidade, teor e adsorção dos contaminantes pela matéria orgânica podem influenciar a persistência dos herbicidas do grupo químico das imidazolinonas (SOUSA et al., 2012). Como a atividade microbiana é a principal via de decomposição desses herbicidas, as condições favoráveis ao seu desenvolvimento e à biodisponibilidade dos herbicidas aumentam a degradação das imidazolinonas. Baixo teor de matéria orgânica provavelmente não favorece as condições para o desenvolvimento dos microrganismos, podendo justificar os resultados encontrados. Solos estéreis degradam o imazapir 2,3 a 4,4 vezes mais lentamente do que os solos em condições naturais (SOUSA et al., 2012). Isto também ajuda a explicar porque o solo de mata nativa obteve desempenho superior aos solos de lavoura em todos os tratamentos.

Uso do solo	Dose de imazapir + imazapique (g ha ⁻¹)		
	0	100	200
<i>MN</i>	1,90 aA	1,16 aB	1,23 aB
<i>LA</i>	0,64 bA	0,62 bA	0,53 bA

Tabela 4 - Médias da produção de matéria seca da parte aérea (g) na interação entre uso do solo (mata nativa e lavoura) e dose de imazapir + imazapique (0, 100 e 200g ha⁻¹)

Médias seguidas da mesma letra não diferem entre si pelo teste de Tukey (5%). Letras minúsculas na vertical e maiúsculas na horizontal. MN = mata nativa; LA = lavoura. Fonte: Barbosa (2017).

Entre as doses, houve diferença significativa apenas no solo de mata nativa. O

tratamento sem aplicação do imazapir + imazapique (0 g ha^{-1}) produziu, em média, 37,1% a mais de massa seca em comparação aos tratamentos com a presença do herbicida (100 e 200 g ha^{-1}). Este resultado pode indicar uma inibição no crescimento das plantas devido à aplicação do imazapir + imazapique. Similarmente, Alister & Kogan (2005) demonstraram em seu trabalho sobre o efeito residual do imazapir + imazapique que de onze culturas testadas, nove apresentaram redução na produção de biomassa da parte aérea. Ademais, não houve diferença estatística entre as doses de 100 e 200 g ha^{-1} .

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cornichão apresentou maior tolerância e potencial de fitorremediação do imazapir + imazapique quando cultivado em solo com alto teor de matéria orgânica.

Entretanto, sugere-se que futuros trabalhos sejam realizados com a utilização de doses maiores para avaliar a tolerância da planta ao herbicida, antes que a espécie possa ser utilizada na recuperação de áreas contaminadas.

REFERÊNCIAS

ALISTER, C.; KOGAN, M. Efficacy of imidazolinone herbicides applied to imidazolinone-resistant maize and their carryover effect on rotational crops. **Crop Protection**, n. 24, p. 375-379, 2005.

BARBOSA, B.W. **Fitorremediação e emissão de CO_2 de solos de mata nativa e de lavoura contaminados com os herbicidas imazapir+imazapique e imazetapir**. Monografia (Graduação em Gestão Ambiental) – Universidade Federal do Pampa, São Gabriel. 2017. 46 p.

BRADY, N.C.; WEIL, R.R. **Elementos da natureza e propriedades dos solos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

FRANÇA, J.S. **Retenção de água em solos de várzea e coxilha sob diferentes usos na Região Sul do Rio Grande do Sul**. Monografia (Graduação em Gestão Ambiental) – Universidade Federal do Pampa, São Gabriel. 2014. 51 p.

GALON, L. et al. Influência de herbicidas do grupo das imidazolinonas em características fisiológicas de plantas cultivadas no inverno. **Revista Pesquisa Agropecuária Gaúcha**, Porto Alegre, v. 20, n. 1-2, p. 42-51, 2014.

MAGALHÃES JR, A.; RANGEL, P.; FAGUNDES, P. et al. “BRS A701 CL”: Cultivar de arroz irrigado para o Sistema Clearfield no RS. **Comunicado técnico 338**. Pelotas: EMBRAPA, 2017.

MALADÃO, J.C. et al. Susceptibilidade de espécies de plantas com potencial de fitorremediação do herbicida sulfentrazone. **Revista Ceres**, Viçosa, v. 60, n.1, p. 111-121, jan./fev., 2013.

MANCUSO, M.A.C; NEGRISOLI, E.; PERIM, L. Efeito residual de herbicidas no solo (“Carryover”). **Revista Brasileira de Herbicidas**, v.10, n.2, p.151-164, mai./ago. 2011.

MARCHESAN, E. et al. Carryover of imazetapir and imazapique to nontolerant rice. **Weed Technology**, v. 24, n. 1, p. 6-10, 2010.

PINTO, J.J.O. et al. Milho (*Zea mays*) como espécie bioindicadora da atividade residual de (imazetapir+imazapique). **Planta Daninha**, v. 27, n. esp., p. 1005-1014, 2009.

PIOTROWICZ-CIEŚLAK, A.I.; ADOMAS, B. Herbicide Phytotoxicity and Resistance to Herbicides in Legume Plants. In: ALVAREZ-FERNANDEZ, R. (Ed.). **Herbicides: Environmental Impact Studies and Management Approaches**. InTech, 2012.

RENNER, K.A; SCHABENBERGER, O.; KELLS, J.J. Effect of tillage application method on corn (*Zea mays*) response to imidazolinone residues in soil. **Weed Technology**, n. 12, p. 281-285, 1998.

SANTOS, H.G.; JACOMINE, P.K.T.; ANJOS, L.H.C. et al. **Sistema Brasileiro de Classificação de Solos**. 5 ed. Brasília: EMBRAPA, 2018.

SANTOS, M.; GLASS, V. (Org.). **Altas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SOUSA, C.P; BACARIN, M.A.; PINTO, J.J.O. Crescimento de espécies bioindicadoras do residual do herbicida (imazetapir + imazapique), semeadas em rotação com arroz Clearfield. **Planta Daninha**, v. 30, n. 1, p. 105-111, 2012.

SOUTO, K.M. et al. Biodegradação dos herbicidas imazetapir e imazapique em solo rizosférico de seis espécies vegetais. **Ciência Rural**, v. 43, n. 10, p. 1790-1796, 2013.

SOUTO, K.M. et al. Phytoremediation of lowland soil contaminated with a formulated mixture of Imazetapir and Imazapique. **Revista Ciência Agronômica**, v. 46, n. 1, p. 185-192, jan./mar. 2015.

QUALIDADE EM SAÚDE PÚBLICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

Data de aceite: 11/05/2020

Leidy Dayane Paiva de Abreu

Pesquisadora do Centro de Investigação Científica da Escola de Saúde Pública do Ceará, Fortaleza, CE

<http://lattes.cnpq.br/0705244890058910>

Francisco Bruno Monte Gomes

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral-CE

<http://lattes.cnpq.br/7465761490808010>

Lívia Alves de Souza

Gerente de Parques e Recursos Naturais da Agência Municipal de Meio Ambiente, Sobral, CE

<http://lattes.cnpq.br/4335948453497538>

Erandir Cruz Martins

Técnico de Parques e Recursos Naturais da Agência Municipal de Meio Ambiente, Sobral, CE

Francisca Emanuela Paiva de Abreu

Coordenadora do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Hidrolândia, CE

<http://lattes.cnpq.br/2666417054541603>

Petronio Silva de Oliveira

Superintendência Estadual de Meio Ambiente
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/4384395439211194>

Maria Magnólia Batista Florêncio

Secretaria de Educação do Município de Nova Olinda
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/7432396271892715>

José Laécio de Moraes

Universidade Regional do Cariri - URCA
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/9829351853867075>

Francisco Evanildo Simão da Silva

Instituto Agropolos do Ceará
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/4050637854975937>

RESUMO: A educação ambiental, mais especificamente as estratégias de saúde ambiental apresentam bases científicas para promoção e prevenção eficaz contra a contaminação do ar, solo, água, alimentos e de outros fatores de risco comum para a saúde humana e ambiental, sendo imprescindível implantar ações na escola na formação de cidadãos informados e capazes de avaliar questões de saúde pública. A presente pesquisa objetivou descrever estratégias de educação ambiental desenvolvidas pela Agência Municipal do Meio Ambiente-AMA de Sobral-CE com ênfase na saúde ambiental. Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e documental, com descrição das estratégias e projetos realizados pela AMA. Foi utilizado diário de campo, roteiro de observação e relatórios das atividades realizadas pelo

setor de educação ambiental e analisados com base na literatura que dialogue com a temática. Os projetos analisados apresentam discussões sobre a interferência do homem na fauna, flora, recursos naturais, resíduos sólidos e saúde. Constatou-se que as estratégias trazem uma reflexão crítica sobre ações *in loco*, promovendo mudanças de hábitos com relação à saúde e o meio ambiente, permitindo uma consciência crítica e ecológica no cenário escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Saúde Ambiental, Meio Ambiente.

QUALITY IN PUBLIC HEALTH THROUGH EDUCATION IN ENVIRONMENTAL SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF SOBRAL-CE

ABSTRACT: Environmental education, more specifically, environmental health strategies have scientific bases for promotion and effective prevention against the contamination of air, soil, water, food and other common risk factors for human and environmental health, and it is essential to implement actions in the school in the formation of informed citizens capable of evaluating public health issues. The present research aimed to describe strategies of environmental education developed by the Municipal Agency of the Environment-AMA of Sobral-CE with emphasis on environmental health. This is an exploratory, descriptive and documentary research, with description of the strategies and projects carried out by AMA. A field diary, an observation script and reports on the activities carried out by the environmental education sector were used and analyzed based on the literature that deals with the theme. The analyzed projects present discussions about man 's interference in fauna, flora, natural resources, solid waste and health. It was verified that the strategies bring a critical reflection on actions in loco, promoting changes of habits with respect to health and the environment, allowing a critical and ecological awareness in the school scene.

KEYWORDS: School, Environmental Health, Environment.

1 | INTRODUÇÃO

A humanidade precisa refletir sobre a saúde e o meio ambiente, uma vez que este não se trata de uma questão isolada, e sim de todos, uma simbiose que necessita de estratégias interdisciplinares e criativas para a discussão sobre o tema. Por esta razão, torna-se oportuno abordar questões que envolvam estudantes no cenário escolar, pois essa temática impõe diferentes desafios, impostos pela sociedade, como o reconhecimento das consequências do desequilíbrio ecológico para a vida humana (MIRANDA; CASTRO; AUGUSTO, 2009).

Os sinais da crise ambiental no âmbito global (efeito estufa; aquecimento dos mares; comprometimento da camada de ozônio) e na saúde individual (intoxicações químicas; câncer; malformação congênita; doenças neurológicas, imunológicas

e respiratórias; estresse; dependência de drogas; violência) são evidentes e reconhecidos amplamente.

A saúde das populações também sofre os efeitos desses desequilíbrios e desigualdades, refletidos nos perfis epidemiológicos. Por exemplo: o aumento da violência urbana e rural; a fome; a infância desamparada; o trabalho infantil; os acidentes de trânsito e de trabalho; e a poluição ambiental e a degradação dos espaços urbanos e solos cultiváveis, bem como a contaminação dos mananciais utilizados para abastecimento de água (AUGUSTO, 2003).

Todas essas condições fazem com que a qualidade de vida diminua e coloque em risco a própria sobrevivência no planeta, tirando das futuras gerações a oportunidade de acessar os recursos naturais que a Terra nos oferta. Nos últimos 20 anos, dado o quadro de riscos ambientais para a saúde em nível mundial, vêm-se desenvolvendo, no campo das Ciências da Saúde, a denominada Saúde Ambiental (*Environmental Health*), de caráter multidisciplinar (BRASIL, 2000; AUGUSTO, 2003).

Para discussões dessa temática, é visto o protagonismo juvenil no cenário escolar, que está cada vez mais ganhando espaço. Quanto mais complexos os espaços, mais tempo de escolaridade tendem a ter as pessoas, refletindo um pensamento crítico reflexivo. A escola está longe de ser apenas um prédio onde ocorrem aulas, a escola é um lugar de formação em redes de relacionamentos. Nela, estudantes e seus familiares, professores e outros funcionários interagem durante parte significativa de suas vidas (DOBROWOLSKI, 2007).

A educação favorece o desenvolvimento de uma atitude ética perante a questão ambiental. Para tanto, o educador é compreendido como a pessoa capaz de desenvolver e exercer papel ativo de troca para constituir tanto novas relações no mundo como também inter-relações da sociedade com o meio ambiente, consolidando o compromisso ecológico. Outro item a ser considerado é o papel da escola como instrumento no desenvolvimento e no fortalecimento de uma consciência ecológica do estudante, caracterizando uma ação conjunta entre escola, educador e sociedade (DESINGRINI; SOMAVILLA; CICHELEIRO, 2010).

As unidades escolares em companhia das equipes de direção e corpo docente devem se articular com os órgãos ambientais, a fim de construir estratégias que integrem os campos da saúde e da educação, sobretudo no exercício da reflexão crítica sobre os problemas enfrentados pelos jovens em seu ambiente, capacitando-os a refletir sobre condutas que minimizem o risco à saúde e favoreçam a promoção da saúde (DESINGRINI; SOMAVILLA; CICHELEIRO, 2010).

Baseado nisso, a educação ambiental pode contribuir como uma base científica de prevenção eficaz contra a contaminação do ar, da água, de alimentos e de outros fatores de risco comum para a saúde humana (DOBROWOLSKI, 2007). Sendo

imprescindível ser implantada e pensada para as escolas; trabalhando, sobretudo, conceitos de saúde ambiental para assim auxiliar na formação de cidadãos informados e capazes de avaliar questões de saúde pública.

Logo, a presente pesquisa objetivou descrever estratégias de educação ambiental desenvolvidas pela Agência Municipal do Meio Ambiente/AMA de Sobral/CE com ênfase na saúde ambiental.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e documental, baseada em estratégias e projetos de educação ambiental com ênfase na saúde ambiental, desenvolvidos por educadores ambientais da Agência Municipal do Meio Ambiente-AMA, Sobral/CE, junto aos alunos e professores das escolas municipais de Sobral.

O Município de Sobral está localizado na porção noroeste do Estado do Ceará, a 240 Km da capital Fortaleza, por via da BR-222. A cidade possui a quinta maior população do estado, com um número superior a 150.000 habitantes, concentrando-se a maior parte na zona urbana. Localizada no sertão, tem clima tropical, quente e seco e conta com uma área territorial de aproximadamente 1.700 Km² (IBGE, 2010).

Foram considerados os projetos que foram implantados na sede urbana e nos distritos, nos últimos doze (12) anos, de 2005 a 2017, e que tiveram como público alvo alunos do Ensino Infantil e Fundamental I e II. A execução dos projetos aconteceu no contra turno das aulas permitindo assim a participação dos alunos, com foco na observação dos escolares *in loco*, analisando primeiramente a realidade de cada escola, qual o contexto e as problemáticas ambientais encontradas no entorno da escola.

Para coleta de dados, utilizou-se diário de campo e roteiro de observação participante, com o desenvolvimento de relatórios dos projetos realizados e analisados de acordo com a literatura que dialoga sobre o assunto.

Assim, os quesitos analisados nos projetos e estratégias de campo foram: a formação dos técnicos envolvidos e suas respectivas graduações; a metodologia utilizada; a duração dos projetos nas escolas e os materiais utilizados para a execução destes; o número de escolas e de alunos que participaram dos projetos; os métodos de avaliação para a verificação do desempenho dos alunos; a participação do corpo gestor das escolas, incluindo professores e diretores, assim como a gestão ambiental do município, durante a execução dos projetos; avaliação dos relatórios qualidade e realizados pelos técnicos sobre os projetos implantados; práticas ecológicas, e a constatação se houve retorno socioambiental e acompanhamento após o fim da execução dos projetos pelos técnicos da AMA.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os projetos selecionados foram aqueles de maiores períodos de execução nas escolas, respeitando as diferentes temáticas voltadas para saúde ambiental. No quadro 01 pode ser observado o nome do projeto, duração-período e localidade de execução.

RECICLAGEM	PROJETO	DURAÇÃO/ PERÍODO	LOCALIDADE	SELECIONADO
COLETA SELETIVA (Programa Sobral é a Maior Limpeza)	Sobral Recicla	7 anos – 2005 a 2011	Sede	X
	Minha Escola é Maior Limpeza	7 anos – 2011 a 2017	Sede	X
	Meu Centro de Educação é Maior Limpeza – Todos contra o <i>Aedes aegypti</i>	8 anos – 2010 a 2017	Sede	X
HORTA	Horta Escolar	1 ano e 6 meses – 2014 e 2015	Jordão	X
ÁGUA	Chico Monte no despertar do Reaproveitamento e Reuso de Água	4 meses – 2015	Taparuaba	X
MEIO AMBIENTE	Semeando Ecologia	7 anos – 2007 a 2013	Sede	X

Quadro 1 – Projetos de educação ambiental implantados pela Agência Municipal do Meio Ambiente nas escolas municipais de Sobral – CE.

Própria autoria.

De acordo com diagnóstico situacional, verificou-se que todos os projetos possuíam temáticas que envolviam as problemáticas de saúde ambiental. Os Projetos regidos possuem um período extenso de execução no município, podendo chegar até sete anos. Entretanto, as ações nas escolas têm um tempo médio de dois meses, envolvendo uma média geral em todos os projetos de 3000 alunos do ensino fundamental da rede pública municipal. Para atender todas as demandas foram estabelecidas parcerias com outras instituições.

A saúde ambiental é um conceito que está relacionado com as interações entre a saúde humana e as condições do meio ambiente natural e antrópico que determinam, influenciam, condicionam a qualidade de vida individual e coletiva (DESINGRINI; SOMAVILLA; CICHELEIRO, 2010).

3.1 Programa Sobral é a Maior Limpeza

O programa “Sobral é a Maior Limpeza” foi implantado no município no ano de 2005 pela secretaria responsável pela pasta do meio ambiente, como finalidade de fortalecer a gestão ambiental local e a preservação dos recursos naturais, através da construção de um processo de educação contínuo e permanente.

Este programa teve início durante o concurso “A Cidade Imaginária– Imagens em Desenho”, que contou com a participação de 16 mil alunos (crianças e adolescentes) da rede pública e privada de ensino. A ideia principal do concurso era engajar todas as escolas num projeto de educação sanitária ambiental, como também as crianças e adolescentes na produção de trabalhos artísticos que retratassem os seus sentimentos e imagens acerca da limpeza e da sujeira do município.

Neste Programa foram executadas atividades que possuíam diferentes públicos alvos (estudantes, empresários, catadores e sociedade) em que tem o mesmo objetivo de mudar os conceitos e hábitos da população. Por este programa atender públicos de escolas, bairros, distritos, mercado e comunidades foram estabelecidos parcerias com organismos multiplicadores, como associações, instituições, empresas e entidades, a fim de facilitar a abordagem e a realização dos projetos.

Os projetos selecionados deste Programa que foram selecionados para análise foram “Minha Escola é a Maior Limpeza”, “Meu Centro de Educação Infantil é a Maior Limpeza – Todos contra o Aedes aegypti” e “Sobral Recicla”.

3.2 Horta Escolar

Este projeto foi realizado na Escola Jacira Mendes Oliveira, situada no distrito do Jordão, no período de 1 ano e 6 meses (2014 e 2015), com o envolvimento de 50 alunos de nível ensino fundamental II.

A justificativa para a escolha desta escola foi de implantar um espaço educador sustentável, que estimulasse a incorporação, a percepção e a valorização da dimensão educativa a partir do meio ambiente, bem como produtora de aprendizagens múltiplas e significativas buscando através de metodologias diferenciadas, despertar nos educandos o interesse pelo conhecimento, bem como uma melhor interação do aluno com a disciplina em sala de aula e a comunidade, potencializando as aprendizagens significativas. Com isso, o objetivo principal foi de implantar horta escolar explorando a produção de produtos primários, produção e uso de adubo orgânico, se valendo da tecnologia de produção orgânica sustentável e saudável sendo utilizada na complementação da merenda escolar (Figura 1).



Figura 4 – Projeto “Hortas nas Escolas” (2014-2015) desenvolvido pela AMA, Sobral/CE

Fonte: AMA, 2015.

Concomitantemente a estas ações foram realizadas palestras e oficinas reforçando a prática de alimentação saudável, no qual os técnicos evidenciavam a importância dos alimentos e vitaminas e dos malefícios causados por alimentos industrializados.

Os desafios colocados às escolas, professores e outras instituições por meio de métodos pedagógicos que proporcionem condições para que as comunidades escolares, principalmente os alunos, entendam os fatores e problemas que afetam suas vidas, construindo conhecimentos e experiências que desenvolvam capacidades para a promoção de uma vida saudável, não somente aos seres humanos, mas para toda a biodiversidade. “A construção de uma pedagogia de promoção da saúde ambiental necessita da construção de instrumentos e ações que não captem apenas o risco, a exposição e os agravos, mas também de protagonistas que ativamente preservem e reconstruam o espaço socioambiental” (DESINGRINI; SOMAVILLA; CICHELEIRO, 2010).

Os técnicos envolvidos neste projeto eram graduados em biologia, pedagogia e administração, com especialização em gestão de saúde. Os materiais utilizados foram *data show* e *notebook* para a apresentação em slide dos conteúdos, foi realizada campanha para arrecadação de garrafas *pet* para a construção da horta, no qual eram utilizadas como suporte das mudas. Foram utilizados métodos avaliativos com o intuito de mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos.

Durante a execução houve a participação e interação dos professores, especialmente nas explicações sobre os alimentos e vitaminas e na construção da horta. No relatório analisado, verificou-se que não houve o retorno dos técnicos da AMA após o fim da execução deste projeto, no qual foi recomendado ao grupo gestor da escola e funcionários realizarem a manutenção da horta para ser utilizada pelos mesmos durante os serviços da escola.

Percebe-se que o projeto horta na escola atingiu os princípios, meios e fins

da educação ambiental uma vez que possibilitou à participação de professores, alunos e das famílias da comunidade local através das atividades desenvolvidas a compreensão clara da existência e importância dos fatores relacionados ao homem e ao meio ambiente além de possibilitar os conhecimentos dos valores e atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente, através do contato direto com a terra, proporcionando experiências e aprendizados de como preparar o solo, conhecer e associar os ciclos alimentares de sementeira, plantio, cultivo, ter cuidado com as plantas e colhê-las, o valor nutricional dos alimentos e os benefícios que eles trazem a saúde, o cuidado com a terra e a preservação e respeito ao meio ambiente.

Além do mais, com o desenvolvimento desse projeto, os estudantes passaram a aceitar melhor os alimentos servidos na merenda escolar. Entretanto, as atividades desenvolvidas também auxiliam no desenvolvimento da consciência de que é necessário adotarmos um estilo de vida menos impactante ao meio ambiente que esta diretamente ligada à qualidade de vida e bem-estar com a participação e interação dos alunos sobre a questão ambiental vivenciada a partir da horta na escola que se tornou um laboratório vivo para o aprendizado e a interação.

3.3 Chico Monte no despertar do Reaproveitamento e Reuso de Água

A execução deste projeto ocorreu na Escola Deputado Francisco Monte, localizada no distrito de Tapera, no ano de 2015, com duração de 4 meses. Atendeu 70 alunos do Ensino Fundamental II. Tudo foi motivado pela identificação da problemática acerca do desperdício de água, contaminação e poluição existente no ambiente escolar e em seu entorno. A ideia foi de reaproveitar a água das pias, tendo em vista que a escola está localizada onde não havia reservatório suficiente para abastecimento de água, além disso, conduzir os alunos ao reconhecimento da importância da água. As ações foram realizadas em parceria com a Companhia de Água e Esgoto do Ceará - CAGECE, durante os meses de execução, as ações aconteciam uma vez na semana.



Figura 2 – Projeto “Chico Monte no despertar do Reaproveitamento e Reuso de Água” (2015), AMA, Sobral/CE.

Fonte: AMA, 2015.

Ao fim das ações, foram feitas duas visitas (uma em cada mês), a fim de acompanhar a funcionalidade das atividades exercidas pelos funcionários da escola e para realizar manutenções no produto final do projeto, que posteriormente seria de responsabilidade do professor de Ciências, que estava envolvido em todo o processo.

De acordo com os resultados foi apontada a construção de reservatórios de água para a manutenção das áreas verdes e utilização nas cozinhas das escolas e, materiais didáticos para a realização da campanha, com auxílio de confecção de cartazes e materiais de divulgação.

Os resultados indicaram o quanto de água poderia ser adquirida, causando assim a diminuição no consumo de água potável, e os efeitos na educação ambiental, impactando positivamente na adoção de atitudes sustentáveis pelos alunos e funcionários da escola, tanto nas próprias instituições como em outros ambientes.

3.4 Semeando Ecologia

O projeto Semeando Ecologia teve uma duração de 7 anos (2007 a 2013), atingindo 17 escolas da sede do município, tendo como público alvo 3060 alunos, das séries iniciais do ensino fundamental II. A criação do “Semeando Ecologia” foi motivada para que as escolas pensassem em novas estratégias que permitissem ao aluno viver de forma sustentável, garantindo uma experiência educativa, marcante e transformadora, contribuindo para a mudança de comportamento. Este projeto não acontecia simultaneamente nas escolas e nem de forma incessante, ou seja, a execução ocorria de uma escola por vez e foi instaurado nas escolas de acordo com a necessidade.

O objetivo deste projeto era de promover a educação ambiental com foco na saúde ambiental nas escolas públicas, visando sensibilizar os alunos para a percepção de uma consciência ambiental, através de práticas ecológicas, como pegada ecológica, visitas de campo e arborização nas escolas. Em cada escola, o projeto tinha duração de dois meses, nos quais as ações realizadas pelos técnicos da AMA junto com os alunos ocorriam semanalmente. A metodologia do projeto compreendeu ações que obedeceram a um programa, distribuídos em sete semanas (Figura 3).

As metodologias utilizadas enfocam que os escolares aprendem por meio da vivência com a problemática e a natureza, com aprendizado afetivo, dialógico, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à da natureza), utilizando como exemplo de estratégia a imersão, interpretação, jogos sensoriais e atividades de descoberta.



Figura 3. Projeto “Semeando Ecologia” (2007-2013) desenvolvido pela AMA, Sobral/CE.

Fonte: AMA, 2013.

Estas ações foram realizadas por quatro técnicos e dois estagiários da equipe de coordenação de educação ambiental da Secretaria de Planejamento, Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente– SPLAM, (no ano de 2011 esta Coordenação passou a compor a Autarquia Municipal do Meio Ambiente – AMA). Estes técnicos possuíam graduação em diferentes áreas, sendo elas: Saneamento Ambiental; Administração, com especialização em Gestão Ambiental e Serviços de Saúde; Biologia; Pedagogia. Os estagiários eram pertencentes aos cursos de Biologia e Pedagogia, e Curso Técnico em Meio Ambiente.

Durante a execução do projeto, os técnicos induziam os alunos a demonstrarem o aprendizado adquirido através da confecção de cartazes, folhetos e poesias, e após as ações, em cada escola foram aplicadas avaliações com o intuito de medir

o conhecimento dos alunos acerca da temática, que de acordo com os resultados haveria premiações.

Desse modo, o projeto disponibilizou aos alunos aprender com o próprio ambiente em sala de aula e em seu redor, relacionando o conteúdo ministrado à questões do cotidiano e realidade local. Enfim, a educação ambiental desperta no discente a consciência de preservação e de cidadania desde cedo, assim como cuidar, preservar e que o futuro depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais.

4 | CONCLUSÃO

Tendo em vista a fragilidade da formação dos professores da rede municipal de ensino em educação ambiental, mais especificamente em Saúde Ambiental, a Agência Municipal do Meio Ambiente (AMA) Sobral, por meio da Gerência de Educação Ambiental, realizou ações de educação ambiental não formal através de ações que se identificam com as correntes: conservacionista, naturalista e prático.

Os projetos implantados nas escolas municipais abordaram temáticas referentes às questões de saúde ambiental que Sobral enfrenta. Entretanto, os projetos careciam de intervenções na formação crítica e coletiva, que induzisse o público a refletir e transformar a realidade como cidadãos participantes ativos do processo de construção do seu entorno.

Foi vista a importância das ações dos projetos realizados, podendo promover uma significativa mudança de hábitos dos escolares, além da autonomia e uma reflexão crítica das problemáticas de saúde ambiental na escola e em seu entorno, e assim permitindo uma efetiva consciência crítica e ecológica necessária para a proteção dos recursos naturais e o meio ambiente.

Observou-se que durante a realização dos projetos nas escolas, houve resultados relevantes. Entretanto, não foi realizada uma formação dos professores e corpo gestor das escolas sobre os projetos para serem dados continuidade, tendo em vista que a AMA não realizou o acompanhamento do pós-projeto. De acordo com informações dos técnicos, a agência não possui corpo técnico suficiente para realizarem estas supervisões. Algumas escolas participantes continuaram se beneficiando pelos resultados concretos que foram construídos durante as atividades, como, por exemplo, o reservatório de água elaborado no projeto “Chico Monte no despertar da Água” no qual era utilizado na horta e nos serviços da escola.

Sobre a saúde ambiental, verificou-se que o município não desenvolvia determinadas ações, justificando a fragilidade de formação de educadores ambientais. No entanto, no primeiro ano da atual gestão o município (2017) foi

iniciado o processo de incentivo aos professores da rede municipal a participarem de uma pós-graduação de educação ambiental.

Verificou-se ainda que alguns projetos e programas realizados durante um grande período, sendo executado em diferentes gestões municipais, entretanto há problemáticas que se perpetuam devido que a maioria dos projetos não teve continuidade.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO LGS. Saúde e vigilância ambiental: um tema em construção. **Epidemiol. Serv. Saúde**. v.12 n.4 Brasília dez. 2003.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Brasileira. Bases para Discussão**. Brasília: MMA; 2000.

DESINGRINI, D; SOMAVILLA, G; CICHELEIRO, J. **A saúde ambiental no cotidiano escolar. Os múltiplos olhares para o ensino de Biologia**. Organizadores: Santos AM; Mombach AA; Consalter GC. Passo Fundo: Editora Berthier, 2010. p. 83-101.

DOBROWOLSKI JW. Human ecology and interdisciplinary cooperation for primary prevention of environmental risk factors for public health. **Przegl Lek**. 2007 ; 64 Suppl 4: 35- 41.

MIRANDA AC, DE CASTRO HA, AUGUSTO LG. Saúde ambiental e territórios sustentáveis. **Ciênc Saúde Coletiva**. 2009; 14 (6):1962-3.

MOUSINHO, P. **Glossário**. In: Trigueiro, A. (Coord.) Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES ACERCA DA ESTRUTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 04/03/2020

Marcos Jadiel Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

Cocal-PI

<http://lattes.cnpq.br/0603693173267434>

Marcielle Gomes Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

Cocal-PI

<http://lattes.cnpq.br/0232626303772269>

Thalita Brenda dos Santos Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

Cocal-PI

<http://lattes.cnpq.br/9730717601473214>

Letícia de Andrade Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

Cocal-PI

<http://lattes.cnpq.br/9534618960979325>

Raiane de Brito Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

Cocal-PI

<http://lattes.cnpq.br/3753981521187448>

Rayane Erika Galeno Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Piauí

Cocal-PI

<http://lattes.cnpq.br/4371374939662213>

RESUMO: O graduando para consolidar a sua carreira docente enfrenta uma tarefa bastante difícil, no qual irá se deparar com desafios, frustrações e conquistas. Assim, uma das propostas de ensino que permite ao licenciando o contato com o ambiente escolar é a participação no Programa de Residência Pedagógica, a mesma contribui para que eles tenham um contato maior com a realidade das escolas, oferecendo assim, uma oportunidade para aprenderem a resolver os problemas que irão enfrentar durante a profissão. Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica tem como intuito colocar o licenciando diante da realidade que irá se deparar futuramente em sua profissão, possibilitando ao futuro profissional da educação saber agir em frente às diversas situações que possam ocorrer em sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho objetivou observar a estrutura da instituição de ensino e da prática docente. Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizados os seguintes

métodos. Primeiramente, foi observado a estrutura da escola, bem como a composição dos funcionários e o corpo docente e administrativo. Posteriormente, foi realizada a observação da prática docente, afim de se obter informações sobre o domínio de conteúdo, relação professor e aluno, metodologia utilizada, dentre outros pontos. Com a observação realizada, foi possível averiguar que a instituição de ensino possui uma excelente estrutura física externa e interna, bem como profissionais capacitados, o que acarreta em um ambiente agradável para os estudantes. Durante a observação da prática docente, percebeu-se que existem vários desafios no ensino, e que se faz necessário saber lidar com uma sala de aula, para que assim, se possa resolver as mais diversificadas situações. Portanto, conclui-se que o Programa de Residência Pedagógica permite que o estudante tenha contato com o ambiente escolar, assim o mesmo poderá se sobressair em alguns problemas enfrentado no dia a dia escolar.

PALAVRAS-CHAVE: residência; educação; prática docente; instituição de ensino.

PEDAGOGICAL RESIDENCY: REFLECTIONS ON THE STRUCTURE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND TEACHING PRACTICE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: The graduate student to consolidate his teaching career faces a very difficult task, in which he will face challenges, frustrations and achievements. Thus, one of the teaching proposals that allows the licensee to have contact with the school environment is participation in the Pedagogical Residency Program, which contributes to them having a greater contact with the reality of schools, so offering an opportunity to learn to solve the problems they will face during the profession. In this way, the Pedagogical Residency Program aims to put the licensee in front of the reality that they will face in their profession in the future, enabling the future education professional to know how to act in front of the various situations that may occur in the classroom. In this sense, the present study aimed to observe the structure of the teaching institution and teaching practice. For the development of this work, the following methods were performed. First, the structure of the school was observed, as well as the composition of employees and teaching and administrative staff. Subsequently, the observation of teaching practice was carried out, in order to obtain information on the content domain, teacher and student relationship, methodology used, among other points. With the observation made, it was possible to ascertain that the educational institution has an excellent external and internal physical structure, as well as trained professionals, which results in a pleasant environment for students. During the observation of teaching practice, it was realized that there are several challenges in teaching, and that it is necessary to know how to deal with a classroom, so that, in order to solve the most diverse situations. Therefore, it is concluded that the Pedagogical Residency Program allows the student to have contact with the school environment, so that he may excel

in some problems faced in the school day to day.

KEYWORDS: residence; education; teaching practice; educational institution

1 | INTRODUÇÃO

O início da carreira docente percorre um longo caminho que não é tão simples, pois no decorrer desse percurso o graduando irá passar por descobertas, desafios, frustrações e conquistas (WERNECK *et al.*, 2010). Nesse sentido, se faz necessário criar uma ponte de ligação entre o licenciando e a instituição de ensino, bem como aos próprios estudantes. Assim, uma das propostas de ensino que permite ao graduando o contato com o ambiente escolar é a participação no programa de Residência Pedagógica.

O programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, que busca desenvolver a formação de futuros docentes, promovendo o contato do licenciando com a realidade da escola de educação básica, proporcionando seu aperfeiçoamento (CAPES, 2018). Esse processo ocorre a partir da segunda metade do curso, pois é o momento em que os futuros professores irão para as salas de aulas.

A participação no programa proporciona ao estudante uma imersão cotidiana nas atividades que o mesmo realizará quando formado, ao mesmo tempo em que faz com que o aluno supere a distância, que muitas vezes é existente, entre a teoria e a prática na formação de profissionais (MORETTI, 2011). Assim, o estágio é essencial para a aquisição de experiências, tendo em vista que ser professor requer muita prática, uma vez que trabalha com a formação de pessoas.

A formação inicial de professores deve ocorrer a partir de situações reais, pois através delas o professor se tornará apto a solucionar situações conflituosas. Para isso, o docente terá que possuir conhecimentos teóricos no qual são construídos durante o processo de formação, além dos conhecimentos práticos da docência, sendo esses formados a partir da vivência no ambiente escolar (POLADIAN, 2014).

A prática de ensino também é uma forma de colocar em exercício todos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, assim não só o estagiário ou residente absorve resultados positivos, mas também toda a comunidade a qual está inserido, pois ela pode dispor de um aluno com sede de aprender cada vez mais, e no qual o mesmo dispõe de métodos mais novos de ensino, que são resultados adquiridos com a teoria e que podem ser postos em prática durante o processo de formação.

De acordo com Panizzolo *et al.* (2012, p. 221) o programa de residência pedagógica “trata-se, portanto, de uma experiência inovadora de estágio que tem

como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público”. Vale ressaltar que esse diálogo se torna fundamental entre as instituições de ensino superior e básico, pois através desse contato evidencia as dificuldades que o ensino enfrenta. Com isso, o programa de residência pedagógica entra como mediador entre as escolas públicas de ensino básico e as instituições de ensino superior (CAPES, 2018).

A partir desses pressupostos é perceptível que a implementação do Programa de Residência Pedagógica, bem como o estágio são fatores de grande peso no que se refere a formação do graduando como futuro profissional, possibilitando um incremento no desenvolvimento do licenciando no que se refere ao modo de lidar com uma sala de aula, além de demonstrar que se deve trabalhar de forma a contemplar a realidade na qual os discentes estão inseridos.

Diante do exposto, o Programa de Residência Pedagógica teve como objetivo colocar o licenciando diante da realidade que irá se deparar em sua profissão, possibilitando ao futuro profissional da educação saber agir em frente às diversas situações que possam ocorrer em sala de aula, bem como mostrar a importância da profissão para a formação de cidadãos.

Desta forma, o presente trabalho objetivou contribuir no processo de formação de futuros profissionais de licenciatura em Química ao possibilitar a observação da estrutura da instituição de ensino e da prática docente.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí *campus* Cocal. Assim, inicialmente realizou-se a observação das dependências da instituição de ensino, de modo a conhecer a infraestrutura física externas e interna, visando quantificar as dependências da escola tais como: sala de aula, banheiro, áreas de lazer, laboratórios, bibliotecas, dentre outros. Em seguida, foi realizado a quantificação da estrutural pessoal, no qual foi feito a enumeração da quantidade de professores, bem como dos demais profissionais que trabalham na referida escola. No que se refere a etapa de observação da prática docente, a mesma foi realizada em duas turmas de 1º ano, no qual ocorreu por meio da análise dos seguintes pontos:

- O domínio demonstrado pelo professor titular ao longo da aula;
- Relação entre professor aluno;
- Apresentação dos objetivos da aula;
- Metodologia adotada;
- Forma de avaliação aplicada aos discentes;

- Conteúdos abordados na aula e relação com o cotidiano.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Observação da estrutura da escola campo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI *campus* Cocal, conta com uma excelente estrutura física. No entanto, deixa a desejar no quesito instalações elétricas, pois devido às oscilações de energia os ar-condicionado tendem a parar de funcionar. Vale ressaltar que isso acontece principalmente no verão, o que acaba interferindo no ensino e aprendizagem dos discentes, além de prejudicar no uso dos laboratórios durante as práticas experimentais, principalmente nas que se necessita de energia elétrica.

É sabido ainda que a instituição de ensino não tem um espaço adequado para pessoas portadoras de alguma deficiência física, tais como cadeirantes, além de não contar com profissionais preparados para lidar com situações no qual se atua com pessoas portadoras de deficiência, seja ela, física, mental ou sensorial.

Com as observações realizadas na escola campo, foi possível também obter dados sobre a quantidade de determinadas dependências. A Tabela 01 mostra informações sobre a estrutura física da escola campo em seus aspectos externos e internos.

ESTRUTURA FÍSICA			
Descrição	Quant.	Descrição	Quant.
Sala de Aula	12	Quadra de esporte	01
Laboratório de Informática e Vídeo	01	Vestiário masculino	01
Laboratório de Informática	01	Vestiário feminino	01
Laboratório de Química	01	Refeitório	01
Laboratório de Matemática	01	Auditório	01
Laboratório de Biologia	01	Recepção	01
Laboratório de Física	01	Banheiro Masculino Servidor	01
Laboratório de Agroindústria	01	Banheiro Feminino Servidor	01
Laboratório de Agricultura	01	Banheiro Feminino Aluno	02
Coordenação de Química	01	Banheiro Masculino Aluno	02
Sala de Educação Física	01	Almoxarifado	01
Coord. Agricultura e Agroecologia	01	Alojamento	01
Coordenação Pedagógica	01	Recepção de saúde	01
Controle Acadêmico	01	Psicologia	01
Serviço Social	01	Odontologia	01
Sala dos Professores	01	Cozinha	01
Sala das Coordenações	01	Dispensa	01
Chefia de gabinete	01	Estacionamento	01
Direção geral	01	Áreas abertas – Pátios	01

Diretoria de ensino	01	Guarita	01
Biblioteca	01	Estacionamento	01
Sala de vídeo	01	Controle de disc. e recursos didáticos	01
Centro de línguas	01		

Tabela 01 - Quantificação do aspecto físico e estrutural do IFPI - Campus Cocal.

Fonte: Autoria própria (2019).

Com a observação foi possível perceber que a instituição de ensino possui uma infraestrutura que proporciona aos alunos um ambiente propício para o estudo, no qual os mesmos possam está se desenvolvendo de forma concreta, porém mesmo tendo todo um amparado por parte da instituição, percebe-se que há alguns alunos que não dão o devido valor.

Ressalta-se que são necessários profissionais competentes para se poder ter uma maior qualidade de ensino, pois se sabe que tal qualidade também é um fator para contribuir na permanência dos discentes. A escola conta com funcionários destinados a áreas específicas de atuação, o que proporciona um melhor desenvolvimento das atividades dentro do *Campus*.

Na instituição de ensino IFPI *campus* Cocal há quatro empresas contratadas contendo 16 funcionários terceirizados contratados por cada empresa responsável para cada categoria favorecendo assim compromisso para com o instituto bem como seu funcionamento por completo.

Como visto, o instituto conta com um leque de funcionários determinados para cada cargo, assim, o gerenciamento do mesmo é eficaz nas suas atividades realizadas e supre a necessidade dos alunos e dos professores quando precisam de uma documentação, livros e entre outros fatores.

O setor administrativo possui ao todo 29 profissionais sendo 16 mulheres e 13 homens que trabalham nos turnos manhã, tarde e noite, esses funcionários se demonstraram ser superacessíveis durante toda a observação realizada, fornecendo todas as informações solicitada, os mesmos sendo possuem formação acadêmica em nível superior, as funções exercidas são o cargo de direção, técnicos e assistentes administrativos.

Na escola-campo há 10 turmas de ensino médio, sendo ao todo 323 alunos matriculados atualmente, estes estudam em modo subsequente em agricultura e administração no período manhã, sendo que há dias da semana em que se tem aula no período da tarde. A distribuição das turmas está apresentada na Tabela 02.

ENSINO MÉDIO	
Turmas	Quantidades de alunos
1º ano A administração	41
1º ano B administração	41
1º ano A agricultura	38
1º ano B agricultura	36
2º ano A administração	27
2º ano B administração	26
2º ano A agricultura	27
3º ano A administração	34
3º ano A agricultura	25
3º ano B agricultura	28
Total	323 alunos

Tabela 02 – Quantificação dos docentes que fazem o médio na modalidade integral.

Fonte: Autoria própria (2019).

No IFPI *campus* Cocal tem-se atualmente 54 professores na instituição, sendo que a mesma é composta por: 2 graduados, 11 especialistas, 32 mestres e 9 doutores, nesse momento há 7 professores em processo de afastamento, em que estes estão se dedicando aos seus mestrados e doutorados, vale ressaltar que a instituição de ensino conta atualmente com um grande número de profissionais que regem nas modalidades de ensino ofertadas pelo *Campus* como descrito na Tabela 03.

Área	Número de professores
Agronomia	07
Administração	03
Artes	01
Biologia	02
Ciências Contábeis	01
Ciência da Computação	01
Direito	01
Ed. Física	01
Física	02
Filosofia	02
Geografia	02
Ges. Rec. Hum	.01
História	01
Língua Estrang.	02
Matemática	08
Pedagogia	04
Português	03
Química	07
Sociologia	02

Tabela 03 – Quantificação do número de professores e respectivas áreas de atuação

Fonte: Autoria própria (2019).

Os professores têm dedicação exclusiva ao trabalho da instituição, o que contribui para o bom desenvolvimento do trabalho do docente, assim possuem tempo para o planejamento de suas ações. Com relação à estrutura pessoal, pode-se perceber que há uma preocupação por parte dos professores para com a sua formação continuada e isso sem dúvidas se reflete na qualidade do ensino. Através dessa observação, pude reafirmar o quanto devo me preocupar com a minha formação, tendo em vista que a profissão exige um preparo contínuo, sendo que por meio dessa formação continuada o professor pode refletir sua prática docente, além de se construir novos conhecimentos que ajudaram a transformar a realidade da sua escola.

Chimentão (2009, p. 3) afirma que “[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança”.

3.2 Observação professor titular da turma

Durante o período de observação do professor titular da turma, foi notório o domínio ao ministrar suas aulas. Mantinha sempre o controle da turma, no entanto haviam momentos que alguns alunos tiravam a atenção dos demais, porém o professor imediatamente tomava o controle da turma, além disso apresentava uma postura excelente e respondia as indagações dos discentes cordialmente.

Para Tardif (2002), situações inesperadas na sala de aula exigem improvisos e habilidades por parte dos professores, os quais desenvolvem hábitos que podem ser transformados em estilos de ensino e “truques”, garantindo um bom desempenho em classe. Muitas vezes, atrelados à experiência em sala de aula, esses traquejos garantem que o professor saiba lidar, por exemplo, com a indisciplina dos alunos, com a falta de interesse nos estudos e até com a mudança de estratégia diante de uma situação de fracasso.

No decorrer das observações cumpridas o professor não apresentava o objetivo da aula antes de iniciá-la. As aulas começavam com a explicação do assunto, assim o professor anotava os tópicos do conteúdo no quadro, enquanto os alunos copiavam ele realizava a chamada. Em seguida, dava início a explicação do assunto, sempre fazendo associações com aplicações no cotidiano, assim era perceptível uma demonstração maior de interesse dos alunos para o conteúdo

ministrado.

A relação entre a disciplina de Química e o cotidiano faz com que o estudante não enxergue a Química somente em sala de aula, mas em atitudes simples do seu dia a dia, o que faz com que o processo de ensino e aprendizagem ocorra mais rápido, uma vez que esta relação desperta o interesse do aluno e o aproxima de conceitos científicos presentes no seu dia a dia que frequentemente não são notados (SCAFI, 2010).

Os conteúdos abordados no período da Residência Pedagógica foram os seguintes: Substâncias e misturas, misturas homogêneas e heterogêneas, tipos de separação de misturas, leis ponderais, modelos atômicos e densidade. Foi possível notar que alguns alunos apresentavam grandes dificuldades em resolver questões que envolviam cálculos, com isso o professor sempre relembra operações simples, para dar continuidade ao conteúdo. De acordo com Bonatto *et al.* (2012), é fundamental que o professor procure realizar ligações entre as demais disciplinas, o que proporciona a assimilação do conteúdo de modo diversificado.

A avaliação se dava através da participação do aluno em sala de aula, manifestando dúvidas como também respondendo questões impostas pelo professor, também haviam aplicações de listas de exercícios e provas avaliativas ao final da exposição do assunto. Durante o período de observação, o professor titular da turma fez o uso apenas de slides, quadro e pincel como recursos didáticos.

O professor mostra afeto, se dirige aos alunos de forma cordial dando total atenção às indagações dos discentes ao longo das aulas, pois os alunos dessa fase necessitam de um maior envolvimento, devido estarem no início de sua construção e acredita-se que o afeto motiva o comportamento e os levará a uma melhor aprendizagem, uma vez que “estabelecer uma relação de afetividade positiva entre professor e aluno é um aspecto importante que deve estar presente no contexto da sala de aula” (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 229).

A importância desta relação para o sucesso do aluno em sua vida estudantil é fundamental, de forma que a predileção do estudante por algumas disciplinas, muitas vezes passa por gostar ou não de um determinado professor. Não podemos viver sem afetividade e a vivência desta alicerça o caráter do sujeito refletindo em toda a conduta humana.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa permitiu ao licenciando uma reflexão sobre o contexto educacional, pois foi possível perceber as dificuldades existentes no ambiente escolar, relacionadas ao exercício do professor. Ao ser inserido dentro de

uma sala de aula, os futuros profissionais da profissão docente tiveram a oportunidade de comparar os conhecimentos até então adquiridos com a prática observada, e isto é de grande relevância para o aprimoramento desses conhecimentos.

Sabemos que é uma tarefa muito difícil a transmissão de conhecimentos, que são inúmeros os obstáculos a serem superados, principalmente, encontrar metodologias que desperte o interesse nos alunos. Na prática de observação é possível ver as metodologias utilizadas por profissionais já experientes e/ou levá-las para a vida profissional quando estas funcionam para os objetivos propostos nas aulas.

Outro desafio no campo educacional é lidar com diversos comportamentos no ambiente escolar, como foi possível perceber nas observações realizadas, no entanto, essas diferenças ajudam os profissionais a buscarem alternativas metodológicas que atendam e provoquem todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, implementação do Programa de Residência Pedagógica é de extrema importância para a formação de um profissional, pois foi notório o quanto é relevante o contato do licenciando com a sala de aula, seu futuro local de trabalho, uma vez que serve de aprendizado para o campo profissional, mas principalmente no campo pessoal, levando-o a crescer como pessoa.

REFERÊNCIAS

BONATTO, A.; BARROS, C. R.; GEMELI, R. A.; LOPES, T. B.; FRISON, M. D. Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. *In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Anais eletrônicos...* Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In: Congresso norte paranaense de educação física escolar-ensino de educação física. Anais eletrônicos...* Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <https://www.conpuf.com.br/anteriores/2009/artigoscomunicacaooral/2.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, v. 34. n. 3, p. 385-390, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/7733/6789>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PANIZZOLO, C.; SILVA, J. L. B.; SILVESTRE, M. A.; GOMES, M. O.; JARDIM, V. L. G. **Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0055s.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. São Paulo: SP, 2014.

130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo:SP, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

SCAFI, S. H. F. Contextualização do Ensino de Química em uma Escola Militar. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 3, p. 176-183, 2010. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_3/07-RSA-8709.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/15.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019.

WERNECK, M. A.; SENNA, M. I. B.; DRUMOND, M. M.; LUCAS, S. D. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate. **Ciência e saúde coletiva**, v. 15, n. 1, p. 221-231, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n1/a27v15n1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA VERSUS “ESCOLA SEM PARTIDO”: EDUCAR PARA ÉTICA E CIDADANIA COMO ALTERNATIVA AO Esvaziamento da Esfera Pública

Data de aceite: 11/05/2020

Rafael Britto de Souza

UECE - Crateús

Claudia Teixeira Gadelha

PUC- São Paulo

Isabella Nunes de Albuquerque

IJF- Fortaleza

Vicente Thiago Freire Brazil

UECE- Crateús

Alison Peterson Alves de Matos

ESTÁCIO- Ceará

Francisco Edineudo Sousa Ferreira

ESTÁCIO- Ceará

Rodrigo Raimar Andrade Leite

ESTÁCIO, Ceará

RESUMO: O trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino da ética e da cidadania no atual contexto escolar brasileiro. Partimos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1989) e Apel (1994) e propomos uma leitura histórico-conceitual da problemática envolvida no atual cenário educacional brasileiro que envolve movimentos como o “escola sem partidos” e polêmicas relacionadas com questões de gênero, raça e direitos humanos em geral. Seguindo o diagnóstico dos autores acima mencionados,

as sociedades ocidentais desenvolveram um sistema de complementaridade no qual a razão é reduzida ao seu aspecto instrumental e domina o espaço público, ao passo que a ética tende a ser reduzida ao seu aspecto volitivo e ser relegada à esfera privada da vida. No cenário atual, parcelas conservadoras da sociedade civil, ou instituições sociais também conservadoras reclamam o espaço escolar como se este fizesse parte da esfera privada. É imprescindível, portanto, discutir o papel dos educadores na defesa da educação e da escola como representantes de valores sociais da esfera pública. Para isso, a concepção relativista deve ser superada por uma concepção de razão, ética e cidadania universalista, que inclua e respeite essas diferenças em um mesmo espaço público, guiado por valores democráticos, humanitários e emancipatórios. Concluiremos nosso argumento defendendo que cabe à escola promover esse fortalecimento da esfera pública, mediante o enfoque na razão comunicativa, democrática por definição, e universalizante por finalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Comunicativa, Escola sem Partido, Cidadania

ABSTRACT: This work's goal is to consider the teaching of ethics and citizenship in the

contemporary brazilian school context. We begin at Habermas' and Apel's Theory of Communicative Action. Then we present a historic and conceptual reading of the issue implicated in the brazilian educational setting that involves the current political movements such as "school without ideology" ("escola sem partidos") and controversies related to gender, race and human rights in general. Following the author's diagnosis it is possible to assume that western societies developed a complementary system in which rationality is reduced to its instrumental aspect and dominates the public spaces as ethics is reduced to its volitional aspect and is relegated to the private scope. In the current scenario, conservative institutions and populations demand the school's space as their own private space. The role of educators in the defense of public value of education and school system is discussed. Therefore, the relativist conception of rationality, ethics and universal citizenship must be overcome, in such a way that these differences can be included and respected in a public space guided by democratic, humanitarian and emancipatory values. In conclusion, we defend that it is the schools' responsibility to promote the strengthening of its public aspect through the targeting of communicative rationale which is by definition democratic and universal by design.

KEYWORDS: Communicative Action. School without ideology movement. Citizenship.

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino da ética e da cidadania no contexto escolar brasileiro. Marcados historicamente pela má experiência proporcionada pelas extintas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP), assim como a conhecida Educação Moral e Cívica (EMC), que foram instituídas pelo regime militar, e vieram acompanhadas da retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do ensino médio, os educadores, e a sociedade em geral mostram-se desconfiados, reticentes, ou mesmo completamente contrários à possibilidade de uma disciplina que focalize os temas "ética e cidadania".

Associe-se esta má experiência histórica, ideologicamente enviesada, à emergência das temáticas referentes ao multiculturalismo e temos um estado de coisas no qual a temática da ética e da cidadania encontra pouco espaço formal, mesmo quando se trata dos cursos das áreas de ciências humanas no ensino superior. Certamente o multiculturalismo é de suma importância em uma sociedade diversa e ainda marcada por preconceitos e discriminações de várias ordens, como é o caso do Brasil. Assim sendo, a reticência à discussões sobre valores transculturais, ou com pretensões à universalidade, é uma cautela razoável, dado à usual manipulação tanto religiosa quanto política que envolveu e ainda envolve o tratamento de tais questões.

Por outro lado, é preciso se precaver para que a recusa em se trabalhar

temáticas éticas e valores humanos possivelmente universalizáveis por parte das instituições laicas de ensino não seja ideologicamente apropriada por interesses particulares de determinados grupos sociais dominantes, que assim conseguem fazer seus valores particulares circularem como valores ‘naturais’, “evidentes” ou “inquestionáveis”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Começemos a discussão sobre a ética nos dias atuais fazendo uma citação que dará o tom das concepções éticas a serem aqui defendidas e utilizadas como fundamentação para nossa reflexão sobre o ensino da ética e cidadania.

Nossa civilização é marcada por um ‘paradoxo de base’, uma humanidade que pretende ter atingido a suprema forma de racionalidade no conhecimento dos fatos deve conformar-se a decisões irracionais no que diz respeito a sua práxis moral (OLIVEIRA, p. 155, 1997)

O estudo da ética hoje não pode mais estar distanciado do estudo da ciência. Sendo mais preciso, estudar ética hoje nos obriga a estudar o modo de racionalidade científica. A nossa civilização alcançou um espantoso desenvolvimento no campo da ciência que, através da tecnologia, se faz presente em todas as esferas de nossas vidas. Neste contexto, o pensamento ocidental desenvolve um sistema de complementaridade (APPEL, 2002).

Este sistema de complementaridade tende a dividir todo o campo da ação e reflexão humana em dois grandes grupos. Em um extremo teríamos o campo da ciência, que se pretende valorativamente neutra, tem nos fatos ‘objetivos’ seu objeto de estudo, na racionalidade instrumental seu método, e na intersubjetividade seu objetivo. Esta ciência, por ser instrumental (ADORNO, HORKHEIMER, 1986) não se propõe a refletir sobre os fins da ação humana.

Na outra extremidade, tem-se o campo das decisões éticas, da reflexão sobre o certo e o errado, da relação entre os meios e os fins últimos das ações humanas. Assim caracterizado o campo da ética, tende-se a ver as reflexões sobre a finalidade e a legitimidade de nossas ações como estando relegadas à esfera privada. Por serem vistas como fruto de um decisionismo irracional e pessoal, as decisões éticas não poderiam vir a ser tomadas publicamente, e nem justificadas nesta esfera.

Assim, o grande problema que emerge da instauração deste sistema artificial de complementaridade é que ele impossibilita a fundamentação de qualquer ética, dando origem ao relativismo que vigora em nossos dias.

O relativismo ético defende que cada grupo social tem sua própria ética, que a ética, por ser uma produção cultural, é arbitrária e em última instância irracional, já que careceria *a priori* de consenso intersubjetivo. As ciências sociais, a psicologia,

a antropologia, e a etnografia nos fornecem inúmeros exemplos ilustrativos desta variedade de práticas culturais. A constatação descritiva deste pluralismo ético, fornecido por várias disciplinas das ciências humanas, acaba por servir, direta ou indiretamente, de justificativa para a concepção relativista de que a ética deve ser assunto de foro privado escolhido volitivamente. Este relativismo é fruto de uma concepção errônea e limitadora de razão, denominada pelos teóricos da Escola de Frankfurt de ‘razão instrumental’ (ADORNO, HORKHEIMER, 1986).

A razão instrumental é caracterizada pela ausência de criticidade, pela ausência de reflexão sobre as consequências de suas próprias conquistas. Este ponto cego, aquilo que existe de irrefletido dentro da própria razão, é oriundo da equalização de razão com neutralidade. A razão instrumental, em sua roupagem cientificista moderna, se propõe, mediante uma aliança com a produção de tecnologia, a suprir demandas sociais, sem questionar a racionalidade ou legitimidade destas demandas. A naturalização da divisão social do trabalho, associada à uma concepção de razão instrumental, possibilita a utilização dos melhores cientistas, das mais avançadas tecnologias, e de vastos recursos para a criação de armas de destruição de massas ou aparelhos eletrônicos com fins exclusivos de entretenimento. A utilização da razão sem o questionamento dos fins das ações racionais, leva à reificação deste próprio estado de coisas.

O grande erro cometido sob o reinado da redução da razão ao seu aspecto instrumental consiste em equiparar a fundamentação da ética com a fundamentação da razão técnico-científica. Uma vez que a racionalidade científica se coloca como hegemônica nos dias atuais, ser racional passa a ser considerado sinônimo de ser científico. Por derivação, a partir desta falsa premissa, todo saber que não é científico (inclusive a ética), passa a ser considerado de antemão como sendo ‘irracional’. Por ser considerada valorativamente neutra, a racionalidade científica converte o seu critério de racionalidade em critério para qualquer discurso que se pretenda racional, ou seja, em critério da racionalidade como um todo.

Neste contexto, a ética é relegada à esfera privada da vida, à dimensão do íntimo, privado, volitivo. A ciência, por sua vez, pode ser ensinada, socializada, tida como racional, uma vez que sua neutralidade lhe garantiria a possibilidade do consentimento intersubjetivo.

A propagação do relativismo ético, a partir da hegemonia deste modelo de racionalidade, é especialmente preocupante nas atuais condições socio-culturais. Isto porque pela primeira vez na história da humanidade, a civilização pode efetivamente ser considerada planetária, o que significa que as ações individuais são facilmente geradoras de macro-efeitos sociais. As ações e omissões das pessoas comuns não afetam mais apenas aquelas pessoas imediatamente em contato com elas.

A humanidade inteira passa a ser direta e potencialmente afetada pelas ações de pessoas comuns. A superpopulação e os problemas ecológicos de poluição são bons exemplos deste aumento exponencial do número de pessoas que virtualmente podem ser afetados por nossas ações mais ordinárias. Os movimentos migratórios, o consumo de produtos transgênicos, a prática de boicotes às marcas que fazem testes em animais etc., são todos exemplos de ações pontuais de cidadãos comuns que influem nos rumos de políticas de alcance internacional.

Em um nível mais macrossociológico, quando o governo dos EUA se nega a assinar um acordo para redução gradual de emissão de poluentes (Protocolo de Kioto), ou quando a floresta amazônica é rapidamente desmatada pelo agronegócio, estas decisões de países individuais não afetam somente seus habitantes. Geram consequências para todo planeta. Da mesma forma, decisões individuais (quantos filhos terei?), geram problemas nacionais (econômicos e previdenciários) e acabam por afetar todo o globo (superpopulação). É inviável abordar problemas complexos como estes em um nível privado e volitivo. Decisões éticas, baseadas em uma racionalidade não-instrumental, são indispensáveis para que se possa encaminhar uma via de solução destes problemas.

Apel (2002), defende que a ciência se vincula, em alguma medida inevitável à ética. A partir de Weber (1970) fica claro que a ciência, mesmo sustentando sua pretensão de neutralidade, é marcada por princípios normativos (como a busca da verdade, que é um valor e não um fato, p. ex.). Com Habermas (1984) demonstra-se que todo saber trai algum interesse cognitivo, e a própria existência destes interesses lança a ciência, dita neutra, de volta ao campo valorativo.

Por outro lado, a ideia de que a filosofia atual, a partir de sua virada linguístico-pragmática é capaz de demonstrar a racionalidade do discurso ético, com o mesmo nível de precisão apresentado pelo discurso científico, reabilitaria a ética como temática de ensino em países laicos e multiculturais.

Assim, em uma civilização planetária, na qual todos dependem de todos, é preciso que se forme uma ética racional da solidariedade. Faz-se necessário que as vontades dos povos sejam racionalmente direcionadas para que partilhemos de uma visão de dependência mútua, semelhante àquela que pessoas em um mesmo barco sentem (APEL, 2002).

ÉTICA E MULTICULTURALISMO

Pensar o ensino da ética, em sociedades laicas e multiculturais, nos obriga imediatamente a distingui-la da moral. De um ponto de vista que acredita ser possível fundamentar o discurso ético, é imprescindível entender que a moral é um conceito

plural, estando ligada aos costumes vigentes e hegemônicos em determinadas culturas e épocas.

(...) a moral pertence à ordem das condutas, ações, normas em vigor, estabelecidas, dominantes e hegemônicas. De fato, vale dizer “a totalidade prática de relações reais, históricas e concretas realmente existentes...Ao contrário das morais, que são numerosas (sistemas históricos, de culturas, de classes sociais, de etnias, morais setoriais) relativas, históricas e transcendentais, a ética é uma e absoluta. Princípios éticos, como por exemplo “liberta o oprimido!” são válidos por todas as épocas (por toda situação histórica possível); são princípios que não perderam seu caráter histórico “concretos, entretanto não-relativos”. Através destes princípios, a ética vai de encontro à moral vigente, exige, obriga e normatiza a negação da conduta opressiva. Em outros termos, ‘ela nega a validade da moral que justifica a opressão’ (MANNON, 2002).

A defesa de uma concepção de ética não relativista, e racional, não leva necessariamente à negação da história ou das condições concretas de sua formulação e existência. De fato, em Habermas, herdeiro que é dos ideais emancipatórios da escola de Frankfurt, assim como em Apel, a ética se justifica à medida mesmo que é possível justificar qualquer pretensão de racionalidade. Em outras palavras, o caráter racional da ética pode ser derivado das condições concretas, sempre pressupostas por qualquer discurso que se pretenda racional. A pressuposição de racionalidade de qualquer discurso desemboca em condições éticas de comunicação livre de opressão, simetria entre os falantes e etc.

CRISE DE LEGITIMAÇÃO NO CAPITALISMO TARDIO

Percebe-se, pois, que a necessidade de discutir a fundamentação da ética, e de se estabelecer o seu ensino da ética e o de cidadania em escolas advém de um posicionamento teórico, marcado pela lógica da racionalidade instrumental. Habermas (1984) vê em determinações morais, e não em forças primariamente econômicas a pedra na qual repousa o desenrolar da história cultural. Isto porque, em sua leitura, novos princípios organizacionais da estrutura social pressupõem formas novas de integração social. Seriam estas formas de organização social que possibilitariam a implementação de forças produtivas viáveis ou a criação de novas estruturas produtivas. O mesmo processo ocorrendo no caso da intensificação ou complexificação da estrutura social.

Claramente baseado em Weber, Habermas (1984) recorre às instituições políticas, organizações que subsistem graças ao reconhecimento e não devido à violência material. O poder legítimo é fruto das convicções comuns que se formam num processo de comunicação à princípio não coercitivo. Assim, estudar as dificuldades e possibilidades de se fundamentar teoricamente uma ética nos dias atuais é indispensável para quem trabalha com os conceitos de ‘cidadania’, ‘organização social solidária’ etc. Para se tratar do conceito de cidadania é preciso

que se recue a estruturas comunicativas mais profundas do que a moral, é preciso que se discuta a fundamentação ética e condições de possibilidade do agir racional em si.

Em seu livro *Mudança estrutural da esfera pública*, Habermas (1984) aponta a origem da crise de legitimação do capitalismo tardio num tipo de relação específica que se estabeleceu entre a esfera pública e a privada numa configuração histórica dada. A partir do momento em que se considera a esfera pública uma mera aglomeração de indivíduos, vistos como mônadas isoladas, com pensamentos e demandas privadas e se instaura a esfera privada como um *locus* de voluntarismo alheio à fundamentação racional, uma série de problemas de legitimação emergem e se configuram insolúveis. Assim, por exemplo, o voto passa a ser entendido neste momento histórico como uma decisão voluntarista privada, alheia à ética e à razão, expressão da vontade individual e não tendo nada além desta como seu guia. Algumas dificuldades ético-políticas emergem deste estado de coisas.

Se os representantes públicos são eleitos pela mera soma dos interesses privados, o sistema representativo em si mesmo fica carente de legitimação que não seja a força bruta dos números. Para que o sistema democrático representativo seja legitimado é preciso que o voto represente, pelo menos *a priori* o interesse da coletividade e não apenas o interesse privado e egoísta da maioria. Em outras palavras, é preciso que o voto se fundamente em uma ética, racionalmente fundada, para que o poder dele oriundo represente legitimamente o bem coletivo. Para tanto, é preciso que, nas palavras de Habermas (1984) a esfera pública seja repolitizada. A alternativa é a ditadura da maioria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre o caráter racional da ética, quando contrastada com a ciência, denotam que a pretensa exclusividade no uso da razão por parte da ciência não pode se justificar diante das contribuições de autores que se vinculam tanto à tradição da teoria crítica emancipatória quanto à tradição analítico-pragmática da filosofia da linguagem contemporânea.

Uma vez que a relação da pedagogia com a ciência em países ocidentais laicos foi forjada à despeito da filosofia, é de se esperar uma reticência das instituições de ensino diante do tema da ética. A inflação da razão instrumental, tende, nessas instituições, a sufocar os ímpetos alardeados de educar para a democracia. Neste contexto, a fundamentação da ética como discurso equiparado em suas pretensões de racionalidade ao discurso científico é imprescindível para que esta área do saber reencontre espaço dentro das instituições de ensino.

É compreensível que, na experiência histórica das instituições educativas brasileiras, a área dos valores tenda a ser evitada atualmente. Isto porque, durante a ditadura militar, disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira foram utilizadas como ferramenta de doutrinação, à serviço do poder vigente. No atual contexto de discussão, o ensino para ética e cidadania deve ser apoiado em fundamentos racionais, sempre deixando clara a distinção entre moral e ética. Assim, a recorrência à argumentação filosófica, à uma concepção racional de ética e a uma visão histórico-crítica de cidadania servem para pautar um ensino em prol da emancipação dos alunos e constituição de um espaço público democrático e plural. É uma consequência, a nosso ver, democraticamente indesejada, apesar teoricamente antecipada, que a propagação do relativismo moral tenha possibilitado a emergência de um discurso aparentemente isento, neutro e objetivo como o sustentado pelos defensores do movimento “escola sem partido”, que traz consigo claramente a marca daquele mesmo movimento que instituiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira.

Por fim, a discussão racional de valores é um problema inadiável em qualquer sociedade que se pretenda multicultural e plural. É indiscutivelmente importante o respeito às diferentes práticas culturais, valores e formas de vida. Entretanto, o discurso do multiculturalismo, muitas vezes é cooptado por diferentes agentes opressores que o usam sob o manto do relativismo ético, no sentido de que, inclusive a opressão é uma forma cultural de existência que deveria hipoteticamente ser respeitada. Sendo assim, urge que a educação e a filosofia de cunho crítico se armem, e armem os cidadãos de um repertório ético-filosófico que torne simultaneamente possível o respeito à diferença e a defesa dos valores emancipatórios humanos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1986.

ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138, 2003.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. **Corpo em ética: perspectivas de uma educação cidadã**. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2002.

APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELA, Paulo. (orgs.) **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição Federal**. Art. 205. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CAMPANHA). «ONU se manifesta contra o “Escola Sem Partido” e cita mudanças na Base Curricular». 13 de abril de 2017. <http://campanha.org.br/direitos-humanos/onu-se-manifesta-contr-o-escola-sem-partido-e-cita-mudancas-na-base-curricular> Acesso em: 30 de setembro de 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. «Quem somos». www.escolasempartido.org. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action: lifeworld and system: a critique of functionalist reason**. Boston: Beacon Press, 1989.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

SBPC. Assembleia Geral Ordinária dos Sócios (7 de julho de 2016). «Moção contra o Projeto Escola sem Partido, PL 867/2015». <http://sbpcacervodigital.org.br/handle/20.500.11832/2185>. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.

UMA REFLEXÃO SOBRE A AUTODECLARAÇÃO DA SEXUALIDADE A PARTIR DA VISÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Data de aceite: 11/05/2020

Joseanne Aparecida Marmaldo Levi

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Doutoranda em Ciências da Educação; Escola Superior de Educação Almeida Garrett - Mestra em Educação Especialização em Administração Escolar; Faculdade Mario Schenberg - Especialista em Administração Escolar; Universidade Cândido Mendes - Especialista em Psicopedagogia; Universidade Estadual do Maranhão - Graduada em Pedagogia.
E-mail: jdowlevi@gmail.com

José Gregório Viegas Brás

Universidade de Salamanca - Pós-doc em História da Educação; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Doutor em História da Educação; FMH-UTL - Mestre em Ciências da Educação; Coordenador do Grupo de Investigação Memórias das Instituições Educativas e do Pensamento Pedagógico do Ceief da ULHT e membro do Centro de Estudos de Educação Física e Desporto Escolar. Actualmente, é membro investigador do Ceief e do projecto Percursos do Associativismo e do sindicalismo docentes em Portugal, 1890-1990. Editor da Revista Lusófona da Educação e da revista electrónica Entretextos e do Conselho de Redacção da revista Gymnasium. Professor Associado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) em Lisboa.
(zevibras@gmail.com)

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e quantitativa, com apoio bibliográfico e documental. Muntarbhorn (2016), afirma que existem muitos desafios relacionados ao estereótipo e que as pessoas querem ser o que já são, mas, para isso, precisam enfrentar a discriminação. Segundo o Relatório de Violência Homofóbica no Brasil (2013), encontramos 36,4% sofreram violência discriminação relacionada a sua orientação sexual. Na metodologia foi escolhida de modo aleatório uma instituição pública de ensino superior, na cidade de São Luís no estado do Maranhão, com a participação dos alunos matriculados no primeiro, quarto e oitavo período no curso de licenciatura. A coleta de dados aconteceu nos meses de abril a maio de 2018, todos os questionários foram aplicados dentro da escola. Na questão Por que você acha que o(a) professor(a) pode declarar sua orientação sexual em sala de aula? – alunos(as) do 1º período, a maioria, 46%, responderam: o professor tem liberdade / sua orientação não vai influenciar. No 4º período, 12%, responderam: o professor deve dar aula / sua vida pessoal não interessa. Já no 8º período, 69%, responderam: o professor tem liberdade / sua orientação não vai influenciar. Nota-se que os resultados encontrados em torno do tema, apresentam,

correlação com a religião, como a variável norteadora da maioria das respostas dos sujeitos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade. Professores. Autodeclaração.

ABSTRACT: This is a field research, of a qualitative and quantitative nature, with bibliographical and documentary support. Muntarhorn (2016) states that there are many challenges related to stereotyping and that people want to be what they already are, but to do so they must face discrimination. According to the Report on Homophobic Violence in Brasil (2013), we found 36.4% suffered discrimination violence related to their sexual orientation. In the methodology, a public higher education institution was chosen in a random way, in the city of São Luís in the state of Maranhão, with the participation of the students enrolled in the first, fourth and eighth period in the licenciatura course. Data collection took place from April to May 2018, all the questionnaires were applied inside the school. In the question Why do you think the teacher can state his / her sexual orientation in the classroom? - students from the first period, the majority, 46%, answered: the teacher has freedom / his guidance will not influence. In the 4th period, 12%, answered: the teacher should give lesson / his personal life does not matter. Already in the 8th period, 69% answered: the teacher has freedom / his guidance will not influence. It can be observed that the results found around the theme present a correlation with religion as the guiding variable of the majority of participants' responses.

KEYWORDS: Sexuality. Teachers. Self-declaration.

1 | INTRODUÇÃO

Inicialmente é importante falar que para abordar as questões da sexualidade buscamos referenciar esta discussão a partir de Foucault (1988) que apesar de não estar falando propriamente da história da sexualidade, mas do estudo sobre os fenômenos históricos relacionados a construção através do discurso sobre a sexualidade e as relações de poder, elucida que no começo do século XVII ainda era presente e comum a liberdade sobre as práticas sexuais, pois não se escondiam ou limitavam suas expressões, e as crianças vivenciavam este momento sem sofrer qualquer tipo de desconforto. Todavia, no final do mesmo século conforme o mesmo autor, vivemos o período chamado Idade da Repressão, onde, a sexualidade é posta ou escondida para dentro de casa, no quarto e limitada apenas a proposta da reprodução humana; neste período parece que as crianças não têm sexo, pois são proibidas de falar, sendo todos assim convidados para o silêncio e sendo esta geração conduzida para a uma prática de sua sexualidade, quando em busca do prazer, para espaços clandestinos onde a troca se estabelece por meio da prostituição e onde se pode ser livre nos gestos e nas falas por valores bem altos.

Ainda com a mesma referencia teórica, notamos que o século XVIII apresenta-se como um período em que as questões que envolvem a sexualidade, como: natalidade, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, como alguns dos elementos que frente ao surgimento do problema chamado “população” passa a ser vinculado com os aspectos da: economia e da política como fatores que pedem o controle do governo, como sendo o ponto de discussão: o sexo.

2 | SEXO E OS DESAFIOS SOBRE SEU ENTENDIMENTO

Daí, de acordo com Foucault (1988), surgem, ainda, neste mesmo período um emaranhado de questões sob a análise da conduta das práticas sexuais, pois tentam fazer do comportamento sexual dos casais um vínculo arraigado a economia e a política deliberada. E aqui, temos o tema de nossa discussão quando se impõem a ocultação plena deste assunto chamado: sexo, pois some da linguagem das crianças e da comunicação ou do diálogo entre os adultos e também com os alunos e os professores, ou seja, aos poucos o silêncio vai dominando este período nas relações sociais da época.

Segundo Foucault (1988), percebe-se que os colégios do século XVIII a partir dos aspectos da disponibilidade da arquitetura e também da regulamentação da disciplina, que tudo parece está submetido ao controle e vigilância, como por exemplo: o horário do sono, onde sexualidade desde a infância torna-se um espaço ou uma câmara de difícil acesso, chamando assim de discurso interno no espaço escolar, também refletindo nas chamadas de atenção ao cumprimento das normas naquele tempo legitimadas pelos acordos institucionalizados na escola, pelo que, este silêncio, quer dizer que o modo de falar sobre a sexualidade, estava sendo limitada a um processo educativo, sob os auspícios médicos e tornando-se pedagogizados quando o professor formula para os alunos conforme Foucault (1988) perguntas sobre o “mistério do sexo”, “do nascimento” e “da procriação”, que faz com que o aluno na apresentação de suas respostas com ajuda de gravuras, responda sem dificuldade ou constrangimento as questões que lhe foram feitas, mostrando, que, até existe um diálogo sobre o sexo, mas o que quer dizer Foucault (1988), é que essa fala, era controlada, observada, vigiada e não tinha a espontaneidade que apresentava antes, como no começo do século XVII.

2.1 A sexualidade, um mergulho difuso dos prazeres

Então continuamos a luz de Foucault (1988), indo para o século XIX com o nascimento de novas abordagens envolvendo a sexualidade, pois aqui temos uma infinidade de demandas que também é chamado pelo autor de “idade da multiplicação: uma dispersão de sexualidade, um reforço de suas formas absurdas,

uma implantação múltipla das perversões”. Ou seja, a heterogeneidade da sexualidade, conforme o autor, a que aparece as sexualidades múltiplas com vínculo: a idade, temos a lactante ou da criança; aos gostos, a sexualidade do invertido, do gerontófilo ou do fetichista; as que são difusas na sua relação, sexualidade da relação médico-paciente, pedagogo-aluno ou psiquiatra-louco e as que estão em espaços chamados definidos, como sexualidade do lar, da escola ou da prisão, e em que todas elas estão presentes uma relação de poder, dando uma outra dimensão de visão sobre a sexualidade ora vista.

Ainda conforme o Autor, é perceptível que após tantas tentativas de controlar a sexualidade, dando a ela o sentido único da reprodução humana ou a forma unicamente heterossexual ou dando um tempo inicial sendo a idade adulta ou mesmo legitimando pelo matrimônio, demonstram terem sido desconstruídas ao longo tempo pela ruptura destas barreiras com o estabelecimento de novos acordos e subvertendo o que foi codificado e normatizado como o “certo” pelo tipo de sociedade majoritariamente burguesa que tentou macular ou eliminar o direito de ter o sexo e a liberdade de usar como quiser. Assim é importante considerar a sexualidade a partir de Foucault (1988) sob um prisma das elucubrações de natureza confusa e ilusórias, pois para ele, o sexo é o reflexo do momento histórico da sexualidade, assim, é possível considerar que os momentos históricos, promoveram a percepção de várias circunstâncias em que se tentou impor condições ao prazer há vários corpos violando o direito de ser de cada um e como desejar quanto ao respeito da sua variedade ou diversidade nas suas relações.

De acordo com Bozon (2004) na introdução do seu livro Sociologia da Sexualidade, ele apresenta um desafio: sociologizar a sexualidade, mostrando a influência da construção social para o entendimento da sexualidade humana, o que ajuda no entendimento do que foi apresentado acima por Foucault (1988), pois, para Bozon (2004), percebe-se que a sexualidade do ponto de vista biológico perdeu sua mais genuína expressão, pois quando recebe as regras do seu agir sexual através do meio social que faz parte, recebendo tais normas, como: Com quem? Onde? Quando? Como? Assim, conforme Bozon (2004) transforma-se a sexualidade num conjunto de ações organizadas pelos aspectos políticos, culturais ou econômicos que vão sendo passados de geração a geração. Para o mesmo Autor, no século XIX, percebe-se que o termo sexualidade aparece como uma ruptura das construções dos fortes paradigmas religiosos, que controlavam e ditavam o sexo, pois correlacionando com o tempo onde não sofria repressão, podia-se ter nos pontos de maior liberdade o sexo, conforme Foucault (1988) mostra, os atos sexuais seguiam acontecendo no século XVII de forma livre e espontânea, nas fontes, considerado um lugar aberto, com presença de várias pessoas, sendo um espaço público não só da mulher, e onde os homens eram ensinados pelas mulheres

como conduzir o amor, também chamado de sexo.

Após este recorte histórico sobre a liberdade sexual, e depois a vinda das regras como controle da sexualidade, onde está a revolução ou subversão? De acordo com Bozon (2004) percebe-se que a partir de 1960 fala-se de um início de transformação ou ruptura de padrões relacionados ao sexo, mas na verdade o que acontece está relacionado principalmente às questões da educação que está massificada e à participação da mulher no mercado de trabalho, significando maiores razões de mudanças nas relações sociais, que então, provocam mudanças vinculadas a percepção da sexualidade.

Desta forma, para Bozon (2004) as questões sobre idade, neste momento apresentam uma certa longevidade, oferecendo aos casais um tempo duradouro no desempenho sexual no século XX, como reflexo da melhoria da qualidade de vida e condições socioeconômicas. Todavia, é importante considerar que nos anos de 1980, temos a inferência da aceitação da homossexualidade e da bissexualidade, mas é visível a discriminação e o preconceito neste período quando na apresentação em seus grupos sociais, tais como: família, escola, ambiente de trabalho e amigos, sobre sua condição de lésbica, gay ou bissexual sofrem um afastamento devido a dificuldade de entender a diversidade da sexualidade apresentando-se ou mostrando-se nessa época.

Ainda conforme Bozon (2004), ao mesmo tempo que se percebe que avançamos no deslocamento de maiores expressões da sexualidade no século XX, também atravessa-se muitos obstáculos, fazendo com que haja uma emancipação daqueles que não correspondem ao normal, no caso a heterossexualidade, sendo estes: tendo que, cedo sair do seio familiar e ingressar para o trabalho para seu auto sustento. E conforme ainda o mesmo autor entre 1985 e 1995, muitos casais começam à aparecer no cenário do território francês, mas somente os que moram com seus parceiros, pois aqueles que não tinham seu par, conviviam no silêncio de não falar sobre seus desejos sexuais.

E nessa construção do desejo e do prazer através do sexo com uma sexualidade sofrendo mudanças a cada época, percebe-se que para Bozon (2004) o espaço para exposição deste tema ganha maior alcance, através da literatura, televisão, filmes, fazendo com que haja novos acordos do que pode ou não ser dito ou visto por estas mídias de comunicação.

2.2 Gênero é a construção dos papéis certos?

Com a finalidade de reforçar a necessidade de se construir uma nova perspectiva que vá além do que já foi apresentado sobre o sexo e a sexualidade, busca-se por meio do sentido que o gênero, ofereça através dos estudos e discussões

desenvolvidos, apresentar de acordo com Louro (1997), que questões sobre gênero não é negar, mas constituir uma relação sobre corpos sexuados, seguindo os preceitos biologicamente orientados, mas com valorização da construção social e historicamente demarcado, pois estabelece assim, uma forte ligação com as questões das representações sociais que fazem parte do processo de atuação do sujeito. Embora o termo seja fruto das manifestações dos movimentos feministas, vemos que Louro (1997) aplica numa dimensão mais aprofundada sobre as identidades dos sujeitos de modo plural, aplicando a homens e mulheres de modo diversificado. Então para esta autora, é importante considerar que as questões de gênero, ou seja, os papéis que são estabelecidos na sociedade dão um parecer sobre o corpo biologicamente formado e assim, criando as disposições de regras que desafiam o que se pretende desconstruir que é o determinismo destes papéis historicamente consagrados ao que deve o homem e a mulher fazer em cada espaço social, dentre eles: no lar, na igreja, no trabalho ou no convívio com os amigos, deste modo reforça o que Foucault (1988) diz sobre a sexualidade, como uma criação social, estabelecida pelas construções dos papéis apresentados como regras a serem seguidas, sob o prejuízo de serem penalizados pela discriminação e/ou preconceito da sociedade que legitima estas normas de acordo com seus valores culturais, religiosos, econômicos ou sociais.

Pensando na proposta de distinguir entre sexo e gênero, temos de acordo com Butler (2003) a perspectiva de que o sexo numa visão biologicamente concebida parece ser irrevogável a ideia do determinismo orgânico ou seja, se o corpo nasce com a genitália masculina, será concebido como homem e do contrário como mulher, mas que mesmo neste aspecto, ainda apresenta sua variação, com a manifestação da interssexualidade, sobrepondo-se a tentativa do controle biológico, que tenta seguir ou obedecer somente a binaridade, o que na construção do ponto de vista do gênero novamente se desfaz, pois, aqui é construída culturalmente, não precisando obedecer ao corpo genitalizado, mas ao o quê o sujeito constrói independentemente do que biologicamente foi marcado. Sendo conforme a mesma autora o sexo pode ser um elemento ligado aos aspectos dos dados do cromossoma ou da anatomia ou do hormônio, mas, permitindo mergulhar no espaço das construções históricas ultrapassando assim, seus limites para um outro espaço chamado: o gênero, como uma percepção cultural do sexo.

E chegando perto de finalizar este capítulo senti a necessidade de elucidar, sobre a sociologia do corpo como elemento também de discussão em torno das questões da sexualidade e do gênero, construídas ao longo do tempo, e que de acordo com Le Breton (2007), estes elementos, também são vistos como produto das condições históricas e sociais, o que confirma as visões dos autores (FOUCAULT, 1988); (BOZON, 2004); (LOURO, 1997) e (BUTLER, 2003), quanto

a perspectiva destas relações, dando oportunidade de se dar um sentido ao corpo além do biológico, desconstruindo o seu papel anatômico e se deixando modificar conforme os papéis que são acordados ou estabelecidos entre si, mas de forma mais livre e menos condicionada. Assim, para Le Breton (2007) a sociologia do corpo, é um atributo que pertence ou está ligado ao imaginário social, fazendo com que o corpo seja percebido como uma ponte de relação com o próprio ser humano e na sociedade em que vive, trazendo uma forte relação destes que demonstram não se poder separar ou dividir: homem e corpo, pois estão tão próximos nas suas relações, que o corpo pode trazer sem que o homem possa escolher: valores que antecipam sua vontade, tais como os valores sexuais, raciais, étnicos, sociais e também religiosos, fazendo uma natural ligação com o coletivo a que pertence, assim, ao mesmo tempo que denota um pertencimento social, também estabelece códigos que podem conduzir este homem no corpo socialmente criado. Mas também possui, uma, outra percepção, da sociologia do corpo conforme o mesmo autor como um instrumento capaz de ser isolado da pessoa humana em dimensões de maiores correlações físicas, culturais, sociais ou econômicas que diz respeito as classificações dirigidas ao tipo do corpo, como ditados pela fisionomia, mas ainda assim, vincula-se a uma classe, mesmo que sendo menor aqui os valores estabelecidos, como também quando relacionado ao gênero.

Então, o que seria o sexo quando pensado sob a vista do gênero? Para Oliveira (2017), uma máscara que o gênero sempre utilizou, pois “o sexo sempre foi gênero” p. 102 desta forma o que denominamos de sexo, também é uma construção social que tem agido de acordo com as dominações ou relações de controle impostas ao homem pela sociedade por um acordo ou concordância estabelecida por uma ordem caracterizada também pela heteronormatividade que ainda não permite a expressão variada do sexo como expressão do gênero do indivíduo no atual meio social.

3 | METODOLOGIA

Para investigação sobre este tema, foi utilizado uma abordagem metodológica mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, para o conhecimento dos vários fatores possíveis relacionados aos desafios relacionados as questões de gênero e sexualidade. tivemos como sujeitos: os alunos do primeiro, quarto e sexto período do curso de licenciatura em Pedagogia matriculados no primeiro semestre do ano de 2018 numa universidade pública, onde todos assinaram o termo de consentimento e entregaram o no mesmo dia o questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas, respondido em sala de aula na própria universidade publica na cidade de São Luís do Estado Maranhão.

4 | RESULTADOS

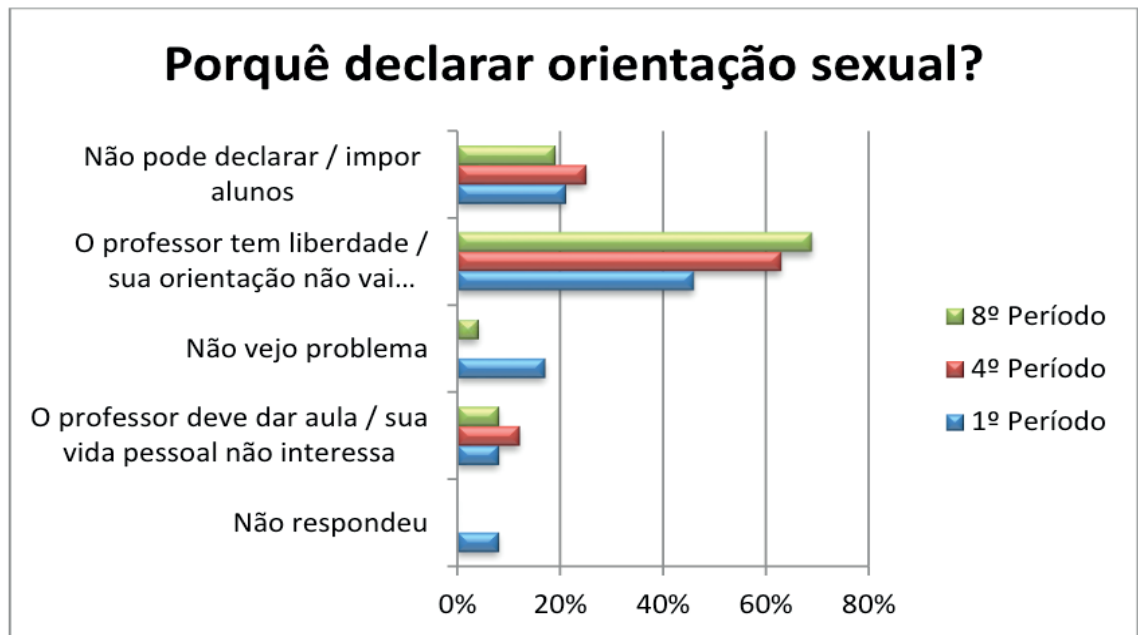


Gráfico 01 – Você acha que o(a) professor(a) pode declarar sua orientação sexual em sala de aula?

Fonte: Construção da autora com base em informações fornecidas pelos(as) alunos(as)

Na questão Você acha que o(a) professor(a) pode declarar sua orientação sexual em sala de aula? – alunos(as) do 1º período, 46%, responderam: o professor tem liberdade / sua orientação não vai influenciar. 21%, responderam: não podem declarar / impor aos alunos. E, 17%, responderam: não vejo problema em declarar. No 4º período, a maioria, 63%, responderam: o professor tem liberdade / sua orientação não vai influenciar. E em segundo lugar, 25%, responderam: não podem declarar / impor aos alunos. 12%, responderam: o professor deve dar aula / sua vida pessoal não interessa. Já no 8º período, 69%, responderam: o professor tem liberdade / sua orientação não vai influenciar. 19%, responderam: não podem declarar / impor aos alunos. E, 8%, responderam: o professor deve dar aula / sua vida pessoal não interessa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as questões de gênero e sexualidade quando tratadas no espaço acadêmico através da autodeclaração do docente pode facilitar a apresentação da sexualidade e/ou do gênero dos discentes que sentem excluídos ou pode ser entendida como uma adesão ao universo LGBT, extremos que se deve ao pouco conhecimento dos significados que envolvem gênero e sexualidade. Lembrando que nesta pesquisa a variável religião tem grande participação na elaboração dos

conceitos sobre o tema pesquisa, levando a considerar a importância do tema para a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade** / Michel Bozon; tradução Maria de Lourdes Menezes. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2004. 172p. – (Família, geração e cultura). Tradução de: Sociologie de la sexualité - páginas 13, 17, 20, 59, 77, 78, 79 e 115.

BRASIL. (2016). **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013**. Brasília : Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Disponível em: < <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioViolenciaHomofobicaBR2013.pdf>> Acesso em: 28 set de 2018

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero : feminismo e subversão da identidade** □ Judith Butler ; tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. - páginas 24 e 25.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edição Graal, 1988. Do original em Francês: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir - páginas 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 38, 47, 87, 98, 117 e 147.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo** / David Le Breton ; 2. ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. - páginas 15, 16 e 30.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997. - páginas 21, 22, 23, 24 e 26.

MUNTARBHORN, Vitit. (2016). **ONU Brasil - Novo especialista da ONU para direitos LGBT pede atuação global contra violência e discriminação**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/novo-especialista-da-onu-para-direitos-lgbt-pede-atuacao-global-contraviolenca-e-discriminacao/>> Acesso em: 01 dez de 2016

OLIVEIRA, João Manuel de. **Desobediência de gênero**. – salvador, BA: Editora Devires, 2017. - página 103.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 11/05/2020

Marcelo Máximo Purificação

Pós-Doutor em Educação (Universidade de Coimbra), Doutor em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Professor Titular na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior – FIMES/UNIFIMES. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

Nélia Maria Pontes Amado

Doutoramento em Matemática, especialidade de Didática da Matemática pela Universidade do Algarve. Professora Auxiliar da Universidade do Algarve/Portugal. E-mail: namado@ualg.br

RESUMO: Neste texto, objetivamos pontuar aspectos referentes às implicações pedagógicas das tecnologias na formação de professores. Um texto de cunho bibliográfico que nasce a partir de leituras utilizadas para a construção teórica de uma investigação qualitativa em curso, no âmbito do doutorado em Ensino na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Organizado tematicamente na tríade Educação, Tecnologias e Formação de professores, o texto perpassa a educação brasileira – ensino superior -, fazendo reflexões pontuais. Sinaliza que o uso pedagógico das tecnologias na formação inicial de professores pode colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades que, entre outras palavras, resulta

num fazer pedagógico diferenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Educação; Tecnologia Educacional; Formação de Professores

ABSTRACT: In this text, we aim to point out aspects related to the pedagogical implications of technologies in teacher education. A bibliographic text that arises from readings used for the theoretical construction of an ongoing qualitative research, within the scope of the PhD in Teaching at the University of Vale do Taquari - UNIVATES. Thematically organized in the Education, Technologies and Teacher Training triad, the text goes through Brazilian education - higher education -, making specific reflections. It signals that the pedagogical use of technologies in the initial training of teachers can contribute to the development of competences and skills, which, among other words, results in a differentiated pedagogical practice.

KEYWORDS: Development; Education; Educational technology; Teacher training

INTRODUÇÃO

As tecnologias, na era atual, são responsáveis por mudanças constantes na sociedade. No novo contexto social a

conexão entre tecnologia e ensino é uma das formas significativas e diferenciadas de desenvolver conteúdos com mais qualidade. No Brasil, o cenário marcado pelo desenvolvimento tecnológico que acirradamente ganha cada vez mais espaços e impactando contextos desde a década de 1970, vem seguido de grandes desafios. Nesse contexto, os meios virtuais colaboraram com a operacionalização, comunicação e divulgação dos primeiros hardwares e softwares.

A utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, conhecidas pelos acrônimos TIC e NTIC vêm possibilitando diferentes vivências, olhares e multiplicidade de práticas e metodologias de intervenções. Pesquisadores como Sturion e Moraes (2016, p. 1) citando Moran (2008), afirmam que as novas gerações de crianças e jovens já nascem “conectadas” com tudo o que ocorre ao seu redor, por estarem o tempo todo inseridas num contexto social que possui um contingente enorme de recursos tecnológicos como a televisão, o rádio, computadores, notebooks, smartphones, tablets, celulares etc. (2016, p. 1).

Primando por um conceito etimológico para o termo *tecnologias*, Souza (2016) pontua que a palavra se organiza a partir de dois termos: *techné*, do grego (saber fazer, produzir, fabricar, técnicas) e *logia* (estudo). “Entretanto, as ideias que se formam a respeito da palavra tecnologia são diversas, e poucas se findam apenas no significado do termo”, Souza (2016, p.27).

Corrêa (1999) assegura que tecnologia é um conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e inovações, obtidos através de diferentes métodos, e de Pacievitch (2009, 2014) afirma que a palavra pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum -, e encontramos em Kenski (2017, p. 23) que “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Coscarelli (2005) afirma que as TIC são os mecanismos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que podem integrar e agregar outras áreas de conhecimento. Corroborando, Chauí (2002, p. 278) ensina que “os instrumentos tecnológicos são ciência cristalizada em objetos materiais (...)”. E Tarja (2001) afirma que as tecnologias são múltiplas e se classificam em tecnologias físicas; tecnologias organizadoras e tecnologias simbólicas¹:

Na perspectiva da neutralidade e o estado de ser das tecnologias, Souza

1. **Tecnologias físicas:** são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. **Estão relacionadas com a Física, Química, Biologia, etc. (equipamentos).** **Tecnologias organizadoras:** são as formas de como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total é um exemplo de tecnologia organizadora. (Relações com o mundo). **Tecnologias simbólicas:** estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos. (TARJA, 2001, p.48).

(2016) citando Veraszto et al (2008), acredita que: “as tecnologias em si não são boas e nem más, apenas o seu uso é que pode trazer uma dessas características” (p.28). E fala da autonomia da tecnologia, que na sua concepção determinista, não permite ser controlada pelos seres humanos.

A partir desse aparato conceitual, constata-se que as TIC, desde o cunho etmológico do conceito, assumem importantes papéis no contexto social. Segundo Santos (2002, p. 181) “A tecnologia atual se impõe como praticamente inevitável. Essa inevitabilidade tanto se deve ao fato de que a sua difusão é comandada por uma mais-valia que opera no nível do mundo e opera em todos os lugares, direta ou indiretamente, (...)”. É possível afirmar que, na atualidade, um dos contextos e setores mais favorecidos com o advento das TIC está sendo a Educação.

AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: BREVE ENQUADRAMENTO

Quando novas informações surgem e as circunstâncias mudam, já não é possível resolver os problemas com as soluções de ontem. ROGER VON OECH, 1998)²

Hoje vivemos em uma sociedade movida pelas tecnologias onde cada vez mais os avanços tecnológicos vêm impactando o indivíduo em seus contextos, o que gera a necessidade de uma instrumentalização que atenda a informação e a comunicação dos indivíduos entre si e com suas atividades e contextos.

Tomando como parâmetro países como o Chile, os Estados Unidos, Tailândia, França, Inglaterra, Venezuela Nigéria, entre outros, constata-se, principalmente nas duas últimas décadas, o desenvolvimento de acirradas políticas educacionais em conjunturas de formação de professores, com foco na disseminação do conhecimento (GATTI, 2000).

A utilização das tecnologias em contextos educacionais já é realidade em muitas escolas mundo afora, independentemente de seu caráter público ou privado. Advém de iniciativas, projetos e ações que buscam garantir a inserção das tecnologias em contextos de formação (inicial e/ou continuada) de professores. Com isso, primam pela organização de saberes e conhecimentos que perpassam os eixos das tecnologias, dos conteúdos e da ação pedagógica dos professores. Os resultados sinalizam para uma melhoria significativa do processo aprendizagem, pois possibilita aos alunos a construção de seu próprio conhecimento.

No Brasil, como já mencionado anteriormente, tivemos, a partir da década de 1970, movimentos e iniciativas para introdução das tecnologias no sistema educacional, que trouxeram contribuições relevantes (PURIFICAÇÃO, 2019).

2. Oech, R.V. Um toc na cuca. 14. ed. São Paulo: Cultura, 1998.

Um desses projetos/iniciativa é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO que foi desenvolvido em cooperação entre o Governo Federal, os Estados e Municípios. Segundo Kalakota e Robinson (2001), ações como essas são desenvolvidas em vários contextos e asseguradamente têm modificado a base da economia mundial. Olhando esses movimentos e iniciativas a partir de uma perspectiva educacional, Schrum (1998), é fatídico ao salientar que os avanços tecnológicos têm entre outras, a possibilidade de aumentar e potencializar o aprendizado, presencialmente e a distância.

Para muitos, as tecnologias vinham para resolver toda a problemática da sala de aula e conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem. Muita coisa mudou com o PROINFO. Escolas de vários municípios e estados do Brasil foram beneficiadas com computadores e laboratórios de informática. No entanto, a falta de políticas de acompanhamento e fiscalização dos recursos/materiais, colaboraram para a não integralização plena da proposta e dos objetivos idealizados pelo referido programa. Para Morgado (2003) citando Candau (1999) “a pouca efetividade atribuída aos projetos de tecnologia educacional no Brasil explica-se pelo fato de ser, em grande parte, realizado por pessoal de formação técnica, mas não pedagógica” (p. 11).

Para Santigado (2006),

A tecnologia na educação requer novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educativo tradicional. Uma aula mal estruturada, mesmo com o uso da tecnologia, pode tornar-se tradicionalíssima, tendo apenas incorporado um recurso como um modo diferente de exposição, sem nenhuma interferência pedagógica relevante (p.10-11).

Moran (2013, p. 11) afirma ser muito difícil, “determinar um rumo para educação diante de tantas mudanças, tantas possibilidades, tantos desafios”, que uma sociedade tecnológica oferece. São muitos os fatores que (in) diretamente influenciam esse processo. “As próprias palavras tecnologias móveis mostram a contradição de utilizá-las em um espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para que sejam levadas a qualquer lugar, utilizadas a qualquer hora e de muitas formas” (p. 30). O que se entende a partir das primícias do autor, é que:

com as tecnologias atuais, a escola pode transforma-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais, digitais, que motivem o aluno a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p. 31)

No contexto de tecnologia educacional à luz de Moran (ano???), professor e aluno estão a passar por constantes mudanças, mas, mesmo sendo elas significativas, ainda são insuficientes para atender às necessidades de um mundo globalizado e que - a cada instante - experimenta um conhecimento novo. Ensinar,

nesse contexto, é um ato que requer muitos desafios. Pontuamos como alguns deles os fatores diversidade, identidade e cultura que estão presentes e povoam a sala de aula

A partir dessa conjectura, Fernandes et al (1999) enfatizam que as tecnologias na Educação podem ajudar a enriquecer os ambientes de aprendizagem. E, quando isso acontece, novos espaços surgem na velha sala de aula tendo como consequência uma ampliação dos processos sócio afetivos, que muito têm contribuído para o desenvolvimento dos sujeitos em situação de aprendizagem.

A TRIÁDE – TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade brasileira é marcada pela complexidade e a fluidez dos tempos modernos, cenário esse de aceleradas mudanças em vários contextos. Mudanças essas que atingem também a educação e, conseqüentemente, as instituições de ensino e abrem alas para discussões acerca do perfil de professor “ideal” (ou, pelo menos, preparado) para atender ao aluno desse novo tempo. Ensinar e aprender nesse contexto, estão atrelados ao processo didático (saberes docentes) responsável pela implementação de procedimentos que buscam métodos e estratégias de ensino que possam promover uma aprendizagem ativa e significativa (PURIFICAÇÃO, 2019, p. 3).

Com todo esse processo acelerado de mudanças, que marca a complexidade e fluidez da modernidade, nos dias atuais muito se ouve falar sobre o uso das tecnologias nos espaços (não) formais de educação. Percebe-se que a relação das TIC com a educação e conseqüentemente com o ensino (no nosso caso de investigação, o ensino superior – formação de professores), está diretamente ligada às exigências determinadas pelo novo cenário social. Vinculando-se aos aspectos de cunho político, econômico e social da contemporaneidade (BELLONI, 2009). No entanto, a simples inserção de artefatos tecnológicos nos espaços educacionais, não se constitui como integração da tecnologia à prática docente. É preciso que haja a preparação docente para o manuseio de tais tecnologias. Daí a importância de discutir essa preparação nos cursos de formação inicial de professores.

Para Almeida (1999, p.46) pensar numa formação de professores utilizando as TIC, é desenvolver um processo de condução de práticas em que os alunos sejam capazes de buscar, dentre outras coisas, compreender os conceitos envolvidos; ou levar e testar outras hipóteses. (ALMEIDA, 1999, p. 46).

A chegada das tecnologias nos ambientes educacionais aumenta a responsabilidade das universidades/instituições de ensino que trabalham com cursos de formação de professores (licenciaturas) no que tange ao desenvolvimento de estratégias que possam vincular o uso da tecnologia às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Purificação (2018) a prática ainda não está em plena evidência nas

instituições de ensino superior do Brasil.

Nesse contexto, a educação contemporânea, que se encontra povoada por um novo perfil de aluno – conectado às redes sociais -, precisa adaptar seus cenários (escolas, faculdades, universidades, etc.) e seus atores (alunos, professores e servidores educacionais) para o uso das TIC's. O grande desafio do momento está exposto. Precisamos mudar paradigmas. Ao invés de combatermos o uso das tecnologias por nossos alunos, classificandoas como elemento de dispersão e entraves no processo de aprendizagem, é essencial e urgente que as incluamos em sala de aula (PURIFICAÇÃO e et. al, 2018, p. 2).

Na linha dessas ideias Coll; Mauri; Onrubia (2010, p. 69), explicitam a importância da integração, pontuando que no “contexto da sociedade do conhecimento [...], as tecnologias [...] passaram a ser um suporte fundamental para a instrução, beneficiando um universo cada vez mais amplo de pessoas”.

Já nas concepções de Kenski (2003, p.15) para se “ter um melhor ensino, é preciso que se façam reformas estruturais [...]”. Por isso, pensar no uso das TIC nos cursos de formação inicial de professores, em particular no de Pedagogia, requer a implantação de um planejamento arrojado, e, que deve envolver todos os partícipes do processo de formação (instituição, professores e alunos) dentro de uma nova postura pedagógica.

Analisando o contexto em discussão e os proponentes envolvidos (Educação, formação de professores e o uso das tecnologias), Gama (2008, p. 41), destaca que o “desafio atual é como preparar o professor que está sendo chamado a incorporar os recursos das TIC em seu fazer pedagógico”. A partir dessa assertiva, voltamos o olhar às instituições de ensino superior do Brasil, que fazem a oferta do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, no intuito de mostrar a importância do desenvolvimento de ações diretas que envolvam as tecnologias, nos seus espaços físicos, nos currículos dos cursos e nas práticas realizadas em sala de aula pelos professores formadores. “Essa reconfiguração na formação de professores tem repercutido atualmente na construção da identidade do professor” afirma Purificação (2018, p. 2).

O avanço do indivíduo pensado, desenvolvido e mediado pelas tecnologias, pode resultar no melhoramento dos métodos educacionais desenvolvidos no interior das instituições de ensino e no surgimento de práticas e métodos diferenciados de aprendizagem (UNESCO, 2003). Nas concepções de Moran (2004), a formação do professor pode colaborar, não apenas elevando seus conhecimentos sobre as TIC para além da visão instrumentalista e conservadora, mas também a partir de uma perspectiva inovadora, que muito pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Tudo isso reforça o diálogo e o discurso da importância da formação de professores em conexão com os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e dos

conteúdos. Curi (2000) chama a atenção para as habilidades e competências a serem consolidadas na formação inicial de professores. Já para Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993) a formação continuada de professores, terminologia muito utilizada por nós brasileiros, pode ser desenvolvida com a perspectiva mais ampla de potencial, pois incorpora entre outros a noção de “treinamento, capacitação e aperfeiçoamento” (MORGADO, 2003, p. 28).

Para Moran (2014), o ensino deve direcionar para a construção do conhecimento e para a interação da aprendizagem cooperativa, com conteúdos parcialmente produzidos para serem formalizados durante suas abordagens. Inúmeros são os recursos que podem ser empregados para a construção dos conteúdos, mas, para que sejam eficientes, requerem que o educando tenha confiança e demonstre vontade em participar de tal construção. Compete ao docente promover a motivação e o envolvimento de seus educandos em processos participativos, afetivos e que suscitem confiança, visto que a administração do emocional está absolutamente atrelado à aprendizagem. Corroborando, Purificação (2019, p. 16675), sugere uma formação com foco na pesquisa que “pode estreitar o distanciamento existente entre teoria (planejamento pedagógico) e a prática (prática docente, calcada em técnicas e estratégias de ensino diferenciadas), e como resultado, podemos ter um melhoramento no desempenho escolar” (p. 16675).

Á GUIA DE CONCLUSÃO

As tecnologias não têm, em si, um caráter ou missão salvífica. No entanto, se constituem em uma importante ferramenta pedagógica. O uso das tecnologias na formação inicial de professores tem, entre outras, a possibilidade de fazer emergir competência e habilidades diferenciadas, afirmam Varandas e Oliveira (1999).

A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, é cada vez mais necessária, pois eles tornam a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Porém, para que isso se concretize de maneira que todos os envolvidos sintam-se beneficiados, a questão das TIC e de seu uso pedagógico deve estar bem consolidada.

A principal dificuldade de se incorporar as TIC no processo de ensino, é o fato de o professor ser ainda apontado como o detentor de todo conhecimento. Hoje, diante das tecnologias apresentadas aos alunos, o professor tem o papel de interventor/mediador dessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos. Para exercer plenamente esse novo papel, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também dentro das tecnologias que possam auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância. Informática e Formação de Professores** (volumes 1 e 2): série de estudos educação a distância. Brasília: 2000.
- BELONI, M. LUIZA. **Ensaio Sobre a Educação a Distância no Brasil**. in WWW.portalmec.gov.br.seedarquivos.pdf.referenciaiseadpdf. Pesquisa realizada em 20-10-09.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A Incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso**. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66- 96.
- CORRÊIA, Maíra Baumgarten. **Tecnologia**. Inc: CATTANI, Antonio D. (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes: Editora da Universidade/UFRS, 1999 (p. 250).
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- CURI, R. **Considerações preliminares**. In: Curi R. *Glutamina: metabolismo e aplicações clínicas e no esporte*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2000: 15-6.
- GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2a. ed., Campinas, Autores Associados, 2000.
- KALAKOTA, R., & ROBINSON, M. **m-business: tecnologia móvel e estratégia de negócios**. Porto Alegre: Bookman. 2002.
- KENSKI, Vani M. **Educação E Tecnologias - O Novo Ritmo Da Informação**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- _____. **Tecnologias E Ensino Presencial E A Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, lei N° 9.394/96 de dezembro de 1996.
- MORAN, José Manuel. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação**. Disponível em :. Acesso em: 20 de jun. 2008.
- _____. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. Curitiba: PR, 2004. Disponível em URL: Acesso em 04 de março de 2012.
- MORAN, Jose Manuel; Marcos T. Masseto; Marilda Aparecida Behrens. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- MORGADO, J. (2003). **Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular. Tese de Doutorado**. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- OECH, R.V. **Um toc na cuca**. 14. ed. São Paulo: Cultura, 1998.

PACIEVITCH, Thais; EYNG, Ana Maria. **Políticas educacionais e formação de professores: escolarização e violências. Anais do XVII Congresso Nacional de Educação – Educere.** Curitiba: Champagnat, CD 1, v. 1, p. 10260-10272, 2008.

PERRENOUD, P. (1993), **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**, Lisboa, Dom Quixote.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PURIFICAÇÃO, M. M. **A utilização das tecnologias na formação inicial de professores de matemática.** Revista ESPACIOS, Caracas, vol. 39 (Nº 46) Ano 2018, pag. 14. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n46/a18v39n46p14.pdf>. Acesso, 17 dez, 2019.

_____. **Desafios e perspectivas da pesquisa em educação matemática, em contexto de formação inicial de professores pedagogo.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 9, p. 16675-16688, sep. 2019. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3468>. Acesso, 20, fev, 2020.

PURIFICAÇÃO, M. M.; ANTUNES, M. F. N.; SANTANA, L. J. **A Pesquisa de Aula (Lesson Study) como possibilidade de melhoria da prática de professores de matemática de uma unidade escolar rede estadual de educação em Mineiros – Goiás.** IV Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, II Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. UNIFIMES, 20 a 21 de maio de 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/645>. Acesso, 05 de jan, 2020.

PURIFICAÇÃO, Marcelo M. ; SCHWERTNER, Suzana F. ; SCHUCK, Rogério J. QUARTIERI, Marli T.; AMADO, Nélia M. P., **Eu, vocês e o whatsapp no processo ensino e aprendizagem: experiência criativa sob o fazer pedagógico.** Ciclo Revista: Experiência em Formação no IF Goiano, v. 3, n. 1 (2018). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/697/529>. Acesso, 05 de nov, 2019.

SANTIAGO, D. G. **Novas tecnologias e o ensino superior: repensando a formação docente.** Disponível em http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=88 Acesso:out/2017

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, Tiago Grajanin de. **Metodologia para Seleção e Implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino da Educação Básica.** 2016.

STURION. L.; MORAIS, D. A. M., **Impactos da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP**, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5160_2465_ID.pdf. Acesso, 10, out, 2019.

TARJA, S. F. **Informática na Educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 4.ed. São Paulo: ÉRICA, 2001.

UNESCO. **Projecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional.** Santiago de Chile, 2003.

VARANDAS, J. M., OLIVEIRA, H., & PONTE, J. P.: «**A Internet na formação de professores**». In Actas do ProfMat 99, pp. 51-8, Lisboa, APM, 1999).

VERASZTO, E. V. et al. **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. Prisma.com: revista de ciências e tecnologias de informação e comunicação**, Porto, n. 7, p. 60-85, 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO - Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás -2014). Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES 2017). Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela Escola Superior de Teologia - EST/UFRGS e Mestre em Ciências Educacionais pela UEP. A nível de graduação, possui formação multidisciplinar (licenciatura e bacharelado) cursados no período (1993-2011), sendo: Licenciatura Plena em Matemática (UEG), Licenciatura em Pedagogia (ICSH/UFG), Licenciatura em Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Professor Titular C-I (Estatutário) da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior FIMES/UNIFIMES, lotado na Unidade Básica das Humanidades. Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás SEDUCE/GO. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Linha de Pesquisa: Novas de Subjetivação e Organização Comunitária. [Sem vínculo empregatício]. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - Mestrado em Educação) da Faculdade de Inhumas – FACMAIS - Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Professor Coorientador nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEns) e Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/ UNIFIMES). Atualmente pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: ensino; formação de professores; currículo; processos educativos; violência escolar; e filosofia e seus eixos temáticos. E-mail: maximo@unifimes.edu.br .

ELISÂNGELA MAURA CATARINO - Pós-doutora em Educação Especial pela Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC/Pt. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Mestra em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS. Graduada em Letras pela UEG e em Filosofia pelo ICSH. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Professora Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudo Pesquisa Multidisciplinar (NEPEM) Colíder do Grupo de Estudos... da UFMS. Atualmente estuda e pesquisa sobre a Educação Especial e Formação do Leitor. E-mail: maura@unifimes.edu.br

ÉVERTON NERY CARNEIRO - Pós-doutorado em Educação (Universidade Federal do Ceará). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Mestre em Teologia (EST). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Atualmente é docente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, hermenêutica, vida, filosofia, fenômeno religioso e arte. Atualmente é professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) onde atua como coordenador da Linha 02 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária). Tem experiência na área de ensino de geografia e filosofia também no ensino médio. Atualmente desenvolve parte de suas atividades docentes na graduação nos seguintes componentes curriculares: Filosofia e Ética; Seminários Interdisciplinares de Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso; Estudos Filosóficos; Arte, Cultura e Sociedade. Coordena o Curso de Pedagogia da UNEB no Campus XV. E-mail: ecarneiro@uneb.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizado 7, 13, 18, 33, 34, 37, 43, 44, 68, 133, 147, 169, 170, 171, 174, 176, 177, 181, 186, 193, 216, 218, 230, 253

Arte 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 65, 90, 148, 150, 187, 193, 194, 196, 259

Avaliação em processo 131, 134, 135

B

Bilinguismo 32, 33, 34, 37, 39, 43

C

Cidadania 21, 77, 78, 79, 82, 84, 85, 88, 101, 102, 103, 106, 107, 110, 111, 112, 117, 129, 146, 182, 219, 232, 233, 234, 237, 239

Cuidar 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 65, 139, 219

Cultura de paz 195

E

Editais 143, 144, 150, 151, 152, 154, 156, 157

Educação no Brasil 91, 95, 100, 103

Educar 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45, 63, 92, 178, 200, 231, 232, 238

Ensino Religioso 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

Escola 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 53, 54, 56, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 85, 90, 92, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 129, 130, 141, 146, 148, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 174, 176, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 235, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 253, 259

Escolas do amanhã 59, 65, 67, 71

Estágio Supervisionado 1, 2, 6, 8

Estudo de caso 38, 53, 58, 110, 131, 136, 137, 141

F

Formação de Professores 2, 14, 20, 49, 53, 54, 55, 58, 74, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 154, 159, 161, 162, 167, 223, 230, 250, 252, 254, 255, 257, 258, 259

Formação Docente 9, 11, 13, 20, 53, 121, 122, 123, 127, 148, 162, 167, 168, 187, 257, 258

FUNDEB 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

G

Gestão democrática 100, 191

Gestão escolar 49, 55, 113, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 199

H

Herbicida 202, 205, 207, 208

I

IDEB 47, 48, 50, 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 73

Inovação no Ensino 120, 121

Interações sociais 188, 189, 190, 191, 192, 199

Interdisciplinaridade 1, 6, 8, 124, 127, 230

L

Legislação 32, 34, 35, 36, 98, 103, 114, 115, 116, 118, 190

M

Metodologias Ativas 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 141, 182

P

Participação política 76, 83, 97

Pedagogo 91, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 158, 244, 258

Plano de Ações Articuladas 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Polícia e Escola 112

Políticas Educacionais 49, 50, 52, 58, 91, 99, 191, 199, 252, 258, 259

Políticas Públicas 33, 47, 48, 50, 52, 55, 62, 74, 86, 92, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 106, 110, 111, 113, 259

Prática docente 38, 120, 123, 221, 222, 224, 228, 254, 256

Professor 12, 13, 14, 15, 19, 20, 25, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 78, 85, 87, 91, 100, 113, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 146, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 177, 178, 180, 184, 186, 187, 193, 198, 200, 217, 222, 223, 224, 228, 229, 231, 241, 243, 248, 250, 253, 254, 255, 256, 258, 259

R

Residência 221, 222, 223, 224, 229, 230

S

Saúde Ambiental 209, 210, 211, 212, 213, 215, 218, 219, 220

T

Tecnologias 11, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 35, 78, 79, 80, 84, 85, 87, 88, 127, 128, 129, 130, 146, 148, 150, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 235, 241, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258

 **Atena**
Editora

2 0 2 0